

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – ICHS**

**PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM O ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO**

MARIA TERESA SUDÁRIO ROCHA

**MARIANA – MG
MAIO/2016**

MARIA TERESA SUDÁRIO ROCHA

**PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM O ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Jairo Antônio da Paixão

MARIANA – MG

2016

R672p

Rocha, Maria Teresa Sudário.

Percepções de acadêmicos de licenciatura em educação física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado [manuscrito] / Maria Teresa Sudário Rocha. - 2017.

100f.: il.: grafs; tabs.

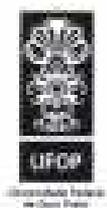
Orientador: Prof. Dr. Jairo Antônio da Paixão.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Area de Concentração: Educação.

1. Formação de Professores. 2. Educação. 3. Educação Física. 4. Currículos - Estágios supervisionados. 5. Currículos - Identidade Docente. I. Paixão, Jairo Antônio da . II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.01/.09



Maria Teresa Sudário Rocha

“Percepções de acadêmicos de licenciatura em Educação Física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.


Prof. Dr. Jairo Antônio da Paixão (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto


Profa. Dra. Marlice Nogueira e Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto


Profa. Dra. Rita de Cássia de Alcântara Braúna
Universidade Federal de Viçosa

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim não morre jamais...” Rubem Alves

RESUMO

O Objetivo do estudo foi analisar, nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), possíveis construções e reconstruções da identidade profissional docente em períodos de realização dos estágios supervisionados. A pesquisa foi qualitativa do tipo descritiva, e participaram 11 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP que se encontravam entre o sexto e oitavo períodos letivos do curso. Para a coleta de dados, foi utilizado um Roteiro de Entrevista semiestruturada criado a partir de uma revisão literária, e, para a análise dos dados, foi empregada a Análise de Conteúdo. Foi encontrado, no presente estudo, que o estágio colaborou para a (re)construção da identidade profissional de parte dos entrevistados, por gerar ressignificações do ambiente escolar, da Educação Física e dos professores que os acompanharam nas escolas escolhidas.

Palavras-chave: Identidade Docente; Estágio Supervisionado; Educação Física.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze, in the perceptions of undergraduate students in Physics Education of the Federal University of Ouro Preto (UFOP), possible constructions and reconstructions of the professional identity of teachers during periods of supervised internships. The research was qualitative of the descriptive type, and 11 students of the Undergraduate Course in Physical Education in UFOP who were between the sixth and eighth academic periods of the course participated. For the data collection, it was used a Semi structured Interview Roadmap created based on a literary review, and, for the analysis of the data, Content Analysis was used. It was found, in the present study, that the internship contributed to the (re) construction of the professional identity of part of the interviewees, for generating resignifications of the school environment, the Physical Education and the teachers that accompanied them in the chosen schools. Key words: Teaching Identity; Supervised internship; PE.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
1.1.	<i>Questões a investigar</i>	11
1.2.	<i>Objetivos</i>	12
1.2.1.	<i>Objetivo Geral</i>	12
1.2.2.	<i>Objetivos Específicos</i>	12
1.3.	<i>Justificativa</i>	12
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1.	<i>O Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto 14</i>	
2.1.1.	<i>Proposta curricular para o curso de Licenciatura</i>	17
2.2.	<i>O Professor e sua prática de intervenção</i>	19
2.3.	<i>Percepção sobre a profissão docente: elementos para se pensar a identidade profissional</i>	23
3.	METODOLOGIA	31
3.1.	<i>Caracterização da Pesquisa</i>	31
3.2.	<i>Universo da Pesquisa</i>	32
3.3.	<i>Procedimento</i>	32
3.4.	<i>Instrumentos Utilizados</i>	33
3.5.	<i>Compreensão do Universo da Pesquisa</i>	33
3.5.1.	<i>Apresentação das categorias de análise</i>	34
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
4.1.	<i>As especificidades dos espaços para a realização do Estágio Curricular Supervisionado</i>	36
4.2.	<i>Escolha do Curso</i>	37
4.3.	<i>Experiências no estágio</i>	40
4.3.1.	<i>Pontos positivos e negativos dos estágios</i>	48
4.3.2.	<i>O que faria diferente</i>	54
4.3.3.	<i>Expectativas</i>	57

4.4. <i>Percepção da Profissão Docente após o estágio</i>	60
4.5. <i>Estágio como meio de vivenciar a profissão docente</i>	64
4.5.1. <i>Possíveis influências do Estágio Supervisionado na identidade pedagógica do futuro professor de Educação Física</i>	65
4.5.2. <i>Estágio como momento de encontro e/ou reencontro do graduando com a profissão de professor</i>	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	80
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	94
ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	96
ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	97
APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO.....	100

1. INTRODUÇÃO

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

Tendo em vista que a formação de professores é um *continuum* (ANDRADE, 2004), os estudos sobre formação docente apontam que o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos, suas experiências e seus percursos formativos e profissionais, sendo importante considerá-lo imerso em um ininterrupto processo de autoformação (NUNES, 2001).

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

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

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

grupo com uma ordem de valores e méritos atribuídos às ações. Assim, no período do estágio curricular, o estagiário pode apreender elementos constitutivos de sua profissão, sendo importante que ocorra um envolvimento entre o professor (da escola), o estudante estagiário e o professor formador (da universidade), para que o estágio seja efetivamente significativo (IZA; NETO, 2015) e, para que o estágio seja proveitoso e participe ativamente da formação do professor, é necessário que haja uma prática reflexiva (KULCSAR, 1994).

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

A legislação vigente no Brasil sobre o estágio o normatiza definindo algumas diretrizes para a parte cedente e para a parte concedente, a saber: a universidade e a escola. Essas normas definem carga horária, seguro-saúde, direitos e deveres dos estagiários e o papel do professor universitário (BENITES et al., 2012). Os marcos regulatórios do estágio curricular encontram-se nas diretrizes curriculares e respectivas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Como exemplo, para os cursos de formação de professores, a Resolução N° 02 CNE/CP/2002 (BRASIL, 2002) estabelece a realização de 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso.

Tendo em vista os ordenamentos legais que direcionam a estruturação da formação inicial no país, o estágio curricular supervisionado é parte integrante do processo de construção identitária do futuro professor de Educação Física que, como prática educativa, direciona o acadêmico para a escola com o intuito de vivenciar a relação professor-aluno, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações, bem em como parte das condições organizativas, tendo em vista os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. A interação professor-aluno é aqui destacada como o aspecto fundamental do funcionamento da situação didático-pedagógica para a assimilação dos

conhecimentos, hábitos e habilidades e, principalmente o formato da aula – atividades individual e coletiva, inerentes à Educação Física escolar. Sobretudo, essas ações que se concentram a partir da segunda metade do curso, de forma mais pontual no estágio curricular supervisionado, buscam desenvolver o futuro professor preparando-o para conduzir ações docentes na escola enquanto espaço de intervenção numa realidade social concreta (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010; MARTINY; SILVA, 2011; ZOTOVICI et al. 2013; MOLETTA, et al. 2013; IZA; NETO, 2015).

Tendo em vista as especificidades presentes na Educação Física enquanto área de conhecimento e intervenção na escola, o que, por sua vez, demanda a necessidade de se pensar os campos de entrelaçamento e tensão entre a teoria e a prática, se faz necessário significar a experiência do estágio nesse campo para favorecer a formação docente, numa dimensão ético-moral para com a área de atuação (ZOTOVICI et al., 2013). Os autores complementam essa ideia ao afirmarem que:

Ao pensarmos em conhecimentos específicos da Educação Física no âmbito escolar e em sua aplicabilidade, apostamos no professor com capacidade crítica e interativa – o qual assume a sua identidade pedagógica – em contraposição àquele que se porta como técnico ou professor que não contribui para o reconhecimento pedagógico da área, considerando-a sinônimo de esporte e determinando a participação dos sujeitos que apresentem melhor habilidade e performance para o desenvolvimento de tais práticas escolares. Dessa forma, atentar para o que se refere às práticas docentes a ser adotadas no curso de formação torna-se uma ação necessária, pois partimos do pressuposto de que a técnica faz parte das incitações da prática pedagógica no âmbito escolar, embora não por si só (p.572).

Muitos autores coadunam com a ideia da construção de uma identidade profissional docente no decorrer do curso de formação inicial, que se intensifica durante o período em que o acadêmico se encontra no estágio curricular supervisionado (FAZENDA, 1994; ALTHAUS, 1997; CAIRES; ALMEIDA, 2003; ANDRADE, 2004; CONCEIÇÃO; KRUG, 2008; MORAES et al., 2008; SILVA, 2010; SAMBUGARI, 2011; PIMENTA; LIMA, 2012).

Nessa direção, é preciso destacar que o estágio por si só não possui o potencial de transformar o acadêmico em professor. No entanto, poderá contribuir para que o mesmo tenha a noção da profissão, das emoções, das realizações ou não de ser professor (SILVA, 2010). O estágio visa, sobretudo, assegurar minimamente a conexão entre as habilidades e competências adquiridas ao longo do curso e que vão sendo gradativamente transformadas em ações profissionais. Disso decorre a sua articulação com a matriz curricular do curso de formação inicial. Isso porque o tornar-se professor é um processo que se estende ao longo da trajetória profissional, mas é no processo de formação inicial que serão consolidadas as bases para posteriores opções e intenções do sujeito na profissão (PIMENTA; LIMA, 2012). Sendo

o estágio um momento durante o qual o acadêmico poderá encontrar-se imerso no ambiente de intervenção profissional - a escola de educação básica – configura-se *locus* privilegiado na formação inicial, onde poderão ocorrer construções e reconstruções da Identidade Profissional docente. Cumpre destacar que, para além das construções, considera-se também a possibilidade de reconstruções sobre o ser professor. Tal situação justifica-se pelo fato de que desde o ingresso no contexto da educação formal, o aluno inicia uma longa relação de proximidade com professores nos diferentes momentos que correspondem aos segmentos que compõem a educação básica e superior. Em outras palavras, trata-se de uma forma de imersão em que o aluno conta com a presença permanente de uma categoria profissional a lecionar disciplinas correspondentes a diferentes áreas do conhecimento, com metodologias e estratégias muito próprias. Vale acrescentar que no período da infância, dentre o rico repertório de jogos e brincadeiras, não é raro a criança desempenhar o papel de professor(a) e representar com talento natural atividades próprias da referida categoria de profissão. Desta forma, no decorrer da formação inicial do curso de licenciatura, principalmente nos momentos de vivências práticas com as atividades da docência, esses padrões de comportamento tendem à sua intensificação e/ou ressignificação. Para fins da presente investigação, busca-se considerar o estágio curricular supervisionado como o momento em que é passível de ocorrer não somente a construção, como também a reconstrução pelo acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física da identidade profissional docente (DOWLING, 2011).

1.1. Questões a investigar

Considerando a relevância do estudo que buscou analisar as construções e reconstruções da identidade docente de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física a partir das vivências decorrentes do estágio curricular supervisionado, bem como as reflexões estimuladas sobre a temática, a presente pesquisa investigou as seguintes questões:

- A) Existem construções e reconstruções da identidade profissional docente nos momentos de estágio na Licenciatura em Educação Física da UFOP?
- B) O estágio contribui ou influencia os graduandos em Licenciatura em Educação Física na compreensão e entendimento da profissão docente?
- C) O estágio curricular é um momento de encontro e reencontro do graduando com a profissão docente?

1.2.Objetivos

1.2.1. Objetivo Geral

Analisar, nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto, possíveis construções e reconstruções da identidade profissional docente em períodos de realização dos estágios supervisionados.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Analisar os motivos de ingresso de graduandos na Licenciatura em Educação Física.
- Analisar as experiências dos estudantes sobre o estágio em seus percursos no curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP.
- Analisar as expectativas dos graduandos sobre sua atuação como docente nos momentos de estágio.
- Identificar e analisar possíveis contribuições ou influências do estágio quanto a compreensão e entendimentos sobre a profissão docente.
- Analisar se o estágio se configura enquanto um momento de reflexão sobre a prática pedagógica dos graduandos em Licenciatura em Educação Física da UFOP.
- Discutir o estágio como um possível momento e oportunidade de encontro e reencontro do licenciando em Educação Física da UFOP com a profissão docente.

1.3.Justificativa

O estágio na formação inicial nos cursos de licenciatura busca, sobretudo, possibilitar aos futuros professores no contexto da educação básica a compreensão da complexidade que envolve a prática pedagógica desenvolvida na instituição escolar (PIMENTA; LIMA, 2012). Essa fase da formação inicial, pode igualmente representar um momento de construção e reconstrução da identidade profissional docente. No entanto, nem sempre essa aproximação com a realidade profissional encontrada na escola propicia ao acadêmico do curso de licenciatura a efetivação das finalidades comumente atribuídas ao estágio curricular supervisionado (ZABALZA, 2014).

Nota-se que as vivências oportunizadas aos alunos no decurso do estágio curricular supervisionado podem resultar em significativas mudanças na forma de se conceber a docência (TARDIF; LESSARD, 2005). De forma mais específica, parece possível afirmar que, em linhas gerais, o estágio pode representar um novo olhar sobre a prática de intervenção em Educação Física, tendo em vista desafios impostos ao professor nos diferentes contextos de atuação na educação básica.

Na Educação Física, a investigação da temática da identidade profissional é escassa, pois o professor de Educação Física na construção da sua identidade profissional apresenta traços comuns aos demais professores, mas também é esperado que a especificidade desta disciplina e o seu contexto, apresentem algumas particularidades na sua identidade profissional (GOMES, et al. 2013). Então, observa-se uma necessidade de diferenciação da Educação Física de outras práticas pedagógicas para se poder definir uma identidade para a área, acreditando ser relevante estudar a temática (BRACHT, 2003).

Sendo assim, a relevância do estudo também se apresenta em um cunho pessoal, no sentido do interesse pela temática. Em minha formação inicial, os momentos de estágio me oportunizaram grandes descobertas sobre a profissão docente, sendo o momento em que me percebi enquanto futura professora e onde construí meu ideal identitário docente. Considero o estágio uma oportunidade de reflexão sobre a profissão docente e um momento de decisões e construções de uma prática pedagógica coerente.

A relevância dessa investigação estende-se ao campo social no que se refere à qualidade da formação do professor de Educação Física. Tendo em vista a concepção de estágio como um momento marcante no processo de “tornar-se professor”, acredita-se que investigar esse período da formação inicial seja relevante para contemplar identificação, construção e/ou reconstrução por parte do acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física com sua futura profissão. Esse reconhecimento se apresenta de extrema valia nas futuras ações desse profissional que vai atuar nas escolas, no sentido de fazê-lo reconhecer a importância de refletir sobre sua prática pedagógica em seu trabalho diário. Essa reflexão estimula a melhora da qualidade da ação dos profissionais, refletindo sobre as dificuldades e possibilidades inerentes à futura profissão.

Nesse sentido, faz-se necessário e pertinente produzir trabalhos que considerem momentos, situações e circunstâncias que possam, direta ou indiretamente, propiciar ao acadêmico no decorrer de sua formação inicial - aqui com ênfase no estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física – construções e reconstruções da identidade docente em Educação Física. Isso por acreditar que, estudos que elegem como objeto de investigação esses fenômenos possuem, sobretudo, o intuito de produzir elementos para discussões e reflexões visando, acima de tudo, fomentar o agir pedagógico do professor de Educação Física em sua prática de intervenção cotidiana na educação básica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo primeiramente apresenta o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP, o campo onde foi desenvolvido o presente estudo, a fim de demonstrar as

especificidades da Instituição quanto ao curso e, principalmente com relação ao Estágio Supervisionado. O segundo capítulo versa sobre o Professor e a sua prática de intervenção, a fim de nortear os caminhos da formação inicial e a forma que a profissão se apresenta na atualidade, sendo necessárias algumas reflexões sobre os desafios e dificuldades da docência. Assim, o terceiro capítulo segue uma estruturação sobre diferentes conceitos de Identidade, explanações sobre a Identidade Profissional e, por fim, reflexões sobre a Identidade Profissional Docente, especialmente na Educação Física.

2.1. O Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar o Curso de Licenciatura da Universidade Federal de ouro Preto (UFOP), tendo como referência as informações contidas no Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado Em Educação Física (2008) (PPC).

Criado em 19 de junho de 2008, o curso de Licenciatura em Educação Física, desde então, tem sido oferecido no Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto (CEDUFOP) e define como principal objeto de estudo, o movimento humano. A criação do curso atendeu a demandas específicas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (2007), que tem sido desenvolvido como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, que consolida uma política nacional de expansão da educação superior pública no país, que tem como meta atender a pelo menos 30% dos jovens em faixa etária de 18 a 24 anos, ampliando o acesso ao ensino superior, a partir do Decreto nº 6.096, DE 24 de abril de 2007.

O curso encontra-se estruturado com duração mínima de quatro anos (oito semestres), com carga horária de 2.840 horas (CEDUFOP, 2008). No PPC, explicita-se que, tendo em vista o oferecimento de duas habilitações em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), as entradas ocorrem em dois momentos distintos, sendo que no primeiro semestre são destinadas 40 (quarenta) vagas para o Bacharelado e no segundo semestre outras 40 (quarenta) vagas para a Licenciatura, totalizando 80 (oitenta) vagas anuais entre as duas habilitações.

No que se refere ao processo formativo, espera-se desenvolver um licenciado em Educação Física com o perfil estruturado nas seguintes bases de conhecimento: formação científica, pedagógica e cultural; postura crítica, reflexiva, criativa e autônoma no que diz respeito às questões político-sociais para atuar profissionalmente mediante planejamento, execução e avaliação no contexto da Educação Básica (CEDUFOP, 2008).

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP orienta-se conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (2002), bem como as demandas educacionais e profissionais postas pela sociedade, mediante as solicitações e reivindicações sociais, os registros na literatura e os indicadores das pesquisas.

Desse modo, junto às considerações importantes como a relevância social do conteúdo, é apontada a preocupação em se trabalhar com os conteúdos de formação profissional em três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental (BRASIL, 1998a). De acordo com Coll et al. (2000) e Zabala (1998), a dimensão conceitual caracteriza-se pela abordagem de conceitos, fatos e princípios; refere-se à construção das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, ideias e imagens que permitem representar a realidade. A dimensão procedimental está intimamente relacionada ao saber fazer, que envolve o tomar decisões e realizar ações ordenadas buscando atingir um objetivo. Por fim, na dimensão atitudinal, incluem-se as normas, os valores e as atitudes que permeiam todo o conhecimento escolar. Os conteúdos desenvolvidos nas diversas disciplinas devem realizar os propósitos da formação do licenciado. Dessa forma, os conteúdos devem ser trabalhados de uma maneira mais ampla, rompendo com o enfoque exclusivamente procedimental (do saber fazer), entendendo-os também nas dimensões atitudinal e procedimental.

Segundo Ferraz (1996) essas dimensões podem ser entendidas da seguinte maneira na Educação Física:

A dimensão procedimental diz respeito ao saber fazer (...). No que diz respeito à dimensão atitudinal, está se referindo a uma aprendizagem que implica na utilização do movimento como um meio para alcançar um fim, mas este fim não necessariamente se relaciona a uma melhora na capacidade de se mover efetivamente. Neste sentido, o movimento é um meio para o aluno aprender sobre seu potencial e suas limitações (...). [A dimensão conceitual] (...) significa a aquisição de um corpo de conhecimentos objetivos, desde aspectos nutricionais até socioculturais como a violência no esporte ou o corpo como mercadoria no âmbito dos contratos esportivos (p.17).

Com essa leitura da prática pedagógica, pode-se utilizar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física que sugerem que as atitudes, os conceitos e os procedimentos dos conteúdos sejam trabalhados em toda a dimensão da cultura corporal, envolvendo, dessa forma, o conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1998b).

Os alunos, além de vivenciarem uma abordagem interdisciplinar dos conhecimentos, articulam os conteúdos das disciplinas com diferentes práticas profissionais e reflexões sistematizadas sobre elas, contemplando a diversidade de espaços de formação e atuação (CEDUFOP, 2008).

Considerando que as formações iniciais em Licenciatura e em Bacharelado são distintas, mas permeadas por conteúdos similares que compõem a formação geral, os currículos dos

respectivos cursos de Educação Física da UFOP apresentam um Núcleo Comum de disciplinas obrigatórias aos dois cursos (1455 horas), um núcleo de disciplinas obrigatórias específicas para cada curso (240 horas), prática de ensino (420 horas), estágio (405 horas) e um conjunto de disciplinas eletivas específicas para cada formação (120 horas) (CEDUFOP, 2008).

Com relação ao Núcleo Comum, que prevalece até o quarto período da formação, observamos uma desvantagem da Licenciatura no que se refere ao número de disciplinas específicas, que discutam aspectos da Educação Física como componente curricular, suas finalidades na educação básica, prática pedagógica do professor, trato didático-metodológico dos conteúdos. Os problemas decorrem da impossibilidade de propiciar aos acadêmicos apropriarem-se de forma profícua das discussões relacionadas ao âmbito da licenciatura desde o início do curso. As Resoluções CNE/CPn.1 e n.2/2002 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura determinaram que os cursos devem apresentar formações específicas para a área, requerendo sua inserção em um debate contemporâneo amplo, envolvendo questões culturais, sociais e econômicas, desenvolvimento humano e docência (PIZANI; BARBOSA-RINALDI, 2014). O professor, a partir da formação inicial, deve ter entendimento da função social da escola, sua história e problemas, compreendendo o papel e os objetivos da Educação Física nesse contexto (BARROS, 1995).

Essas afirmações das resoluções do ano de 2002 foram mantidas na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, publicada pelo Ministério da Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O documento traz um acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas. A Resolução define a carga horária a partir da seguinte forma: 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso; 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes e 2.200 horas restantes destinadas às atividades formativas. O aumento da carga horária abre um espaço maior para as atividades práticas, que podem ser um diferencial qualitativo na formação dos cursos de licenciatura no país.

Devido ao fato de que as mudanças curriculares ainda são recentes e a divisão dos cursos de licenciatura e bacharelado também, os processos de construção das próprias características de cada matriz para as diferentes formações ainda não estão consolidados (PIZANI; BARBOSA-RINALDI, 2014). E, por esse motivo, a matriz peca pela ausência de disciplinas específicas da licenciatura que possam definir de forma clara a postura do professor licenciado em Educação

Física. Ainda no decorrer do curso de formação inicial não é raro encontrar alunos que, apesar de se encontrarem no curso de licenciatura, têm postura e discurso voltados para a área de atuação do bacharel e não de um licenciado.

2.1.1. Proposta curricular para o curso de Licenciatura

Levando em consideração a proposta curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, foi criado um quadro demonstrativo, onde são expostas as disciplinas e suas categorias. Esse quadro é de autoria própria e não reflete a divisão encontrada na Matriz Curricular. As áreas foram divididas em grandes polos, o de Formação Ampliada e o de Formação Específica. As Sub-áreas contêm: Relação Ser Humano e Sociedade, Aspectos Biológicos do Ser Humano, Produção do Conhecimento Científico-Tecnológico, Aspectos Culturais do Movimento Humano, Dimensões Técnico e Instrumentais do Conhecimento e Dimensões Didáticas e Pedagógicas do Conhecimento. Assim, foram apresentadas as disciplinas, de forma a representar as Sub-áreas.

Áreas	Sub-Áreas	Disciplinas Obrigatórias	Carga Horária
Formação Ampliada	Relação Ser Humano e Sociedade	História e Educação Física	60
		Antropologia e Educação Física	60
		Psicologia I	30
		Fundamentos da Educação: História	30
		Fundamentos da Educação: Filosofia	30
	Aspectos Biológicos do Ser Humano	Cito-Histologia A	60
		Crescimento e Desenvolvimento	60
		Anatomia Humana	60
		Bioquímica	60
		Aprendizagem Motora	30
		Fisiologia I	60
		Cinesiologia	60
		Fisiologia II	60
	Produção do Conhecimento Científico-Tecnológico	Metodologia da Pesquisa	30
		Metodologia de Pesquisa em Educação Física	30
		Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso	30
	Sub-Total		810
Aspectos Culturais do Movimento Humano	Formação Rítmica do Movimento	30	
	Fundamentos Ginásticos	30	
	Danças	60	
	Handebol	30	
	Atletismo	30	
	Jogos	30	
	Basquetebol	30	
	Natação	30	
	Educação Física: Necessidade Educacional Especial	60	

Formação Específica (Conhecimentos identificadores da Educação Física)		Lazer e Educação Física	60	
		Futsal e Futebol	30	
		Educação Física, Corpo e Cultura	30	
		Ginástica Rítmica	30	
		Voleibol	30	
		Ginástica Artística	30	
		Lutas	30	
		Esporte Escolar	30	
		Ginástica Para Todos	30	
	Dimensões Técnico e Instrumentais do Conhecimento		Sociologia do Esporte	30
			Educação Física, Atividade Física e Saúde	30
			Socorros de Urgência	30
			Medidas e Avaliação em Educação Física	60
			Políticas Públicas Esporte e Lazer	30
			Política e Gestão Educacional	30
			Planejamento, Gestão de Eventos e Competições	30
			Organização do Trabalho Escolar	30
			Introdução a Libras	60
			Psicologia da Atividade Física no Ambiente Escolar	30
	Dimensões Didáticas e Pedagógicas do Conhecimento		Esportes Adaptados	30
			Metodologia do Ensino dos Esportes	60
			Pedagogia da Educação Física	30
			Didática da Educação Física	60
			Educação Física na Educação Básica	60
			Prática Pedagógica em Educação Física Escolar	30
	Total		Estágio Acadêmico	405
			2355	

Quadro 1 - Disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP (Autoria própria)

Além das disciplinas obrigatórias e eletivas, são propostos também projetos e atividades de extensão, monitorias, eventos, oficinas, grupos de estudo, seminários e atividades complementares, possibilitando um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento organizadas nas disciplinas correspondentes.

A intervenção em contextos educativos é viabilizada mediante diferentes estágios, que são momentos de formação e de vivência das competências estabelecidas, em que são contempladas a docência compartilhada e a atuação profissional em escolas da Educação Básica, em oficinas de manifestações corporais de movimento para a comunidade, nas atividades acadêmicas interdisciplinares, dentre outras ações.

Os estágios curriculares supervisionados compõem a estrutura do curso como atividades junto a instituições formais de ensino nos diversos níveis da Educação Básica, no Curso de Licenciatura. A carga horária destinada aos estágios curriculares, que são iniciados na segunda metade dos cursos, é de 405 horas, que contemplam os seguintes segmentos que compõem a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. O estagiário é

avaliado tanto pela instituição formadora, quanto pela escola campo de estágio, a partir de sua atuação dentro da escola, o cumprimento da carga horária estabelecida, a entrega dos documentos necessários e o desenvolvimento das aulas observadas e ministradas (CEDUFOP, 2008).

A carga horária é dividida em quatro estágios: O Estágio Supervisionado – EFD 390 , que tem como ementa, “A Educação Física em instituições de ensino públicas e privadas: investigação de questões organizacionais e estruturais no campo profissional.” (90 horas), o Estágio Supervisionado: Educação infantil – EFD 391, que abrange “O ensino da Educação Física na Educação Infantil. Estudo e aplicação dos conteúdos da Educação Física na Educação Infantil: implicações, limites, avanços e possibilidades na prática pedagógica cotidiana do professor.” (90 horas), o Estágio Supervisionado: ensino fundamental – EFD 392 que desenvolve “O ensino da Educação Física no Ensino Fundamental. Estudo e aplicação dos conteúdos da Educação Física no Ensino Fundamental: implicações, limites, avanços e possibilidades na prática pedagógica cotidiana do professor nas aulas de Educação Física.” (135 horas) e o Estágio Supervisionado: ensino médio – EFD 393 que trabalha “O ensino da Educação Física no Ensino Médio. Estudo e aplicação dos conteúdos da Educação Física no Ensino Médio: implicações, limites, avanços e possibilidades na prática pedagógica cotidiana do professor nas aulas de Educação Física.” (90 horas) (CEDUFOP, 2008).

As disciplinas e o conjunto de atividades que contemplam os estágios devem possibilitar ao aluno a oportunidade de observar, planejar, reger e elaborar relatórios com o objetivo de problematizar, refletir e criticar os cotidianos escolares.

2.2. O Professor e sua prática de intervenção

Ao longo dos tempos, percebe-se no âmbito das diferentes sociedades uma mobilidade na qual se tem o surgimento e declínio de ocupações profissionais que abrangem as diversas áreas de intervenções do homem. Ainda que a ocupação docente se encontre nos dias atuais frente a uma série de dificuldades e desafios, marcada pelo desprestígio social e consequente desvalorização salarial, trata-se de uma ocupação profissional que, desde os idos da Grécia clássica, parece resistir ao tempo e as intempéries das políticas educacionais em nosso país (SOUZA; PAIXÃO, 2015).

Uma abordagem sobre o professor vai exigir, previamente, uma revisita, ainda que parcialmente, às diferentes formulações teóricas e das conceituações advindas de estudos na área educacional sobre esse profissional. Nesta ordem, Giovanni (2005) afirma que o professor é aquele que deve, acima de tudo, assumir um compromisso social com o ensino, com a aprendizagem dos conhecimentos e valores básicos que se fazem necessários a todos os

cidadãos. Em sua trajetória profissional, esse ator constrói e reconstrói os seus conhecimentos de acordo com a necessidade de utilização dos mesmos, das suas experiências e de todos os seus percursos formativos e profissionais (ZEICHNER, 1992; NUNES, 2001). Em muitos casos, no decurso de sua trajetória profissional, decorrem intervenções docentes baseadas em modelos vivenciados pelo professor a partir de suas experiências enquanto discente da educação básica e do curso de formação inicial (GALVÃO, 2002).

No que se refere ao magistério na Educação Básica, há que se considerar as dificuldades encontradas na realidade escolar, as quais muitas vezes os cursos de formação inicial não conseguem contemplar totalmente. No entanto, a prática docente encontra-se circunscrita a partir de elementos como a metodologia adotada, o estímulo aos alunos sobre a relevância de um dado conteúdo para a sua formação, atualização permanente do professor, bem como outros aspectos relacionados aos princípios didáticos a partir de condicionantes sociais, políticos, econômicos, históricos que certamente configuram uma dada realidade e sujeitos. Muitas vezes, o ato de ensinar é visto a partir de um olhar simplista, reduzindo-o a uma perspectiva mecânica e descontextualizada como afirma Cunha (2012). Porém, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. A autora afirma ainda que a prática docente é perpassada por contradições do contexto social, conflitos psicológicos, científicos e valorativos que envolvem professores e alunos, atores no processo ensino aprendizagem. Pode se acrescentar à essa discussão, as afirmações de Sanchotene e Molina Neto (2010) de que a prática docente envolve além do contexto social, a ambiência da escola, os saberes da experiência os quais o professor vai se apropriando ao longo de sua trajetória profissional (TARDIF, 2011), bem como a subjetividade das reflexões sobre as práticas.

Na análise da prática pedagógica docente, há que considerar fatores que depreciam a profissão docente como o salário que confere certa desvalorização profissional, especialmente por parte dos órgãos governamentais; as condições de trabalho que dificultam o trabalho dos mesmos; a falta de formação pedagógica, a pouca vivência do aluno no trato da ciência e as dificuldades inerentes ao trabalho com alunos do noturno, que chegam cansados e com um profundo sentimento de derrota (CUNHA, 2012). É importante ressaltar que os referidos fatores tem-se prevalecido ao longo dos tempos no contexto da educação e sua resultante configura-se como uma situação crônica que permeia a profissão de professor de uma forma geral no país, o que poderá desencadear implicações negativas tanto na prática de intervenção do professor, quanto nos diferentes componentes curriculares da Educação Básica, salvo suas especificidades enquanto áreas do saber.

Dentre esses componentes curriculares a Educação Física apresenta especificidades se comparada aos demais componentes curriculares como, por exemplo, o ambiente (quadras,

pátios e outros espaços) em que se desenvolvem as aulas práticas, o movimento como objeto de estudo, bem como o gosto e prazer percebido na grande maioria dos alunos. Nesse ambiente, se encontra presente a figura do professor, que planeja e efetiva o desenvolvimento dos conteúdos ao longo do período letivo, encontrando-se imerso na mesma ambiência dos demais colegas de profissão, e, portanto, sujeito às representações de seus alunos sobre a concepção de uma boa prática docente.

Atualmente, entende-se o componente curricular Educação Física como uma prática de intervenção pedagógica que trata de temas advindos da Cultura Corporal de Movimento, que contribui no processo de formação dos sujeitos que irão reproduzir, produzir, transformar e partilhar as diversas formas de manifestações corporais que caracterizam essa área do saber (DARIDO, 2011). O próprio nome da Educação Física nos traz uma compreensão para seu âmbito cultural por supor uma educação/influência/intervenção social sobre o físico, um elemento tido como natural do ser humano (DAÓLIO, 2006).

Dentre as disciplinas que compõem o currículo da educação básica, nomeadamente, a Educação Física se configura como aquela pela qual os alunos demonstram grande interesse (BRANDOLIN, 2010; ALMEIDA et al., 2011). Certamente, esse interesse e, em alguns casos, a predileção por parte dos alunos, relacionam-se diretamente com a especificidade desse componente curricular. Mesmo com essa predileção, o professor de Educação Física ainda sofre uma grande desvalorização dentro da escola, não só pelos professores de outras áreas do conhecimento, mas até mesmo pelos alunos que gostam das aulas. Pesquisas na área ressaltam possíveis motivos dessa desvalorização, como, por exemplo, a maneira simplificada em que a disciplina é vista, a ideia de que as pessoas tem familiaridade intensa com as práticas corporais, dando a impressão de uma área dispensável no ambiente escolar (BETTI, 1992), a configuração dos currículos dos cursos que reforçam estereótipos de instrutor, pela falta de disciplinas humanas e sociais (DAMATTA, 1978), os conflitos de identidade profissional quanto aos docentes que estão sendo formados, falta de objeto de estudo claro para a área, desarticulação entre teoria e prática, a visão de que a área não é capaz de participar do processo de ensino-aprendizagem na escola, falta de conhecimentos em relação às especificidades da área e às vezes, a falta de clareza de objetivos do próprio docente (BERTINI JR; TASSONI, 2013). De acordo com esses autores, o que influencia a valorização da área de forma mais impactante, está dentro das escolas, pois um trabalho coletivo em que se discute, estude e socialize possibilidades de se construir um Projeto Pedagógico coerente que seja assumido por todos, é fundamental para se começar a pensar em mudanças nas concepções sobre a Educação Física.

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração quando se discute a prática pedagógica, é a formação docente. Trata-se de uma situação que se relaciona diretamente com

os conhecimentos acadêmicos¹ e as práticas docentes estabelecidas (ou não) por esses atores. A articulação entre teoria e prática tem sido apontada como uma das preocupações de investigação no processo de formação dos professores (PIMENTA, 2012). Em 1993, Taffarel evidenciou em seu trabalho que as dicotomias e a fragmentação nos cursos de formação de professores de Educação Física tornaram-se ainda mais expressivas desde a publicação da Resolução CFE 03/87². Além disso, Taffarel (1993) acrescenta a dificuldade de se articular o conhecimento teórico ao ensino no quadro da formação do professor de Educação Física. Tardif e Raymond (2000), ao analisarem sob a ótica dos professores os saberes que subsidiam as suas práticas docentes, puderam perceber que para eles os conhecimentos teóricos obtidos nas universidades não mantêm uma correspondência completa e satisfatória com os saberes da prática, o que acaba gerando um sentimento de rejeição pela formação que receberam em seus cursos de formação. Esse sentimento de rejeição é traduzido na desqualificação que os próprios professores fazem aos seus cursos de formação inicial.

Complementando a situação, Darido (2008) afirma que alguns estudos sugerem que a formação do profissional de Educação Física se dá de maneira acrítica, com ênfase à formação esportiva ligada ao rendimento máximo e seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados estabelecendo o seguinte pré-requisito: o saber fazer para ensinar. Assim, salienta-se a importância de uma formação humanística e pedagógica para o professor que contribui com sua prática pedagógica no sentido do desenvolvimento integral de seus alunos (BERTINI JR; TASSONI, 2013). De acordo com esses autores, os conhecimentos humanos e sociais devem estar sempre articulados aos conhecimentos técnicos e voltados para o movimento, a fim de contribuir efetivamente na formação do futuro professor.

Soma-se à esse quadro o ressentimento por parte dos professores da integração entre a teoria e os problemas enfrentados na prática pedagógica, não sentindo assim, a necessidade de se manterem atualizados quanto ao conhecimento produzido pela universidade. Cabe ressaltar que a teoria e a prática devem permanecer convergentes, porque ações práticas possibilitam alterações na realidade, mas ainda assim, a teoria deve dar sustentação a essa prática, trazendo a reflexão (BERTINI JR; TASSONI, 2013). Sobre esse fato, em sua obra, Tardif (2011) afirma a

¹ Os conhecimentos acadêmicos correspondem aos saberes pedagógicos e disciplinares definidos por Tardif e Raymond (2000). Segundo esse autor, esses saberes estão relacionados às instituições formadoras e foram selecionados por ela para comporem a formação dos professores de diferentes disciplinas. Embora as produções acadêmicas na área educacional apresentem indistintamente o uso dos termos 'conhecimento' e 'saber', e que "nem os filósofos possuem uma definição clara sobre a diferenciação destes termos" (FIORENTINI; SOUZA JÚNIOR; MELO, 1998, p. 312), vale ressaltar que os conceitos sobre 'conhecimento' e 'saber' são diferentes, porém, não são opostos, mas relacionados entre si.

² Esta Resolução normatizava a estruturação dos cursos de graduação plena em Educação Física, os quais deveriam organizar-se em termos de currículos mínimos e oferecer uma segunda alternativa de habilitação – o Bacharelado – já que, até então, era oferecida apenas a Licenciatura Plena.

importância de uma mobilização, na qual os professores universitários que atuam direto com os futuros professores, comecem a desenvolver pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino, a fim de que se possa questionar e prevenir o grande abismo que atualmente toma conta da relação entre as teorias “pensadas” e as teorias “praticadas”.

No campo de conhecimento da Educação Física, além da discussão entre teoria e prática, no sentido da pesquisa e ensino, também há uma problemática no que se refere ao fato de que a disciplina de Educação Física é teórica e prática, então, dentro da Universidade, há uma desvalorização dos alunos pela teoria, os afastando ainda mais de uma práxis reflexiva.

Sendo assim, ressalta-se a importância da realização de estudos que abordem a formação de professores e mais especificamente aqueles relacionados ao campo da formação inicial em Educação Física, os quais se espera contribuir com elementos para reflexões, discussões e, sobretudo, quando se fizer necessário, a tomada de novos caminhos em suas práticas de intervenção na Educação Básica.

2.3. Percepção sobre a profissão docente: elementos para se pensar a identidade profissional

A partir das discussões que perpassam a formação inicial de professores para atuar na educação básica no Brasil, somado à trilha norteada pela presente pesquisa, puderam ser observados os caminhos e descaminhos que envolvem a formação inicial e conseqüentemente o processo de tornar-se professor, tendo em vista aspectos relacionados à construção e/ou reconstrução da identidade docente. O quadro constatado em diferentes momentos da pesquisa encontra-se ancorado na percepção de que os cursos de formação de professores desenvolvem currículos formais distanciados da realidade das escolas, desenvolvidos numa perspectiva burocrática que não dá conta das contradições presentes na prática social de educar e isso não tem contribuído muito para uma identidade profissional docente (KULCSAR, 1994; PIMENTA, 2010).

Desta forma são estas as questões que serão abordadas neste capítulo fundamentando-se por uma reflexão teórica, tendo como elemento suscitador a possibilidade da identificação do acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física com a profissão docente no decorrer da formação inicial – de maneira mais enfática no decurso do estágio curricular supervisionado que proporciona aos alunos momentos vivenciais na escola enquanto ambiente de atuação profissional.

A identidade é um tema comumente discutido na teoria social, o qual se configura perpassado por preocupações e controvérsias (BAUMAN, 2005; HALL, 2006). O crescente interesse em estudos sobre a identidade no campo da formação docente sugere que sua

compreensão pode trazer grandes contribuições à área e à educação escolar (FARIA; SOUZA, 2011). Nessa perspectiva, é possível analisar a construção desses caracteres identificadores a partir da relação do indivíduo com o meio, possibilitando definir a identidade, sendo esta um fator intrínseco apenas ao indivíduo, sua construção se dando a partir da relação do sujeito com o meio social e cultural.

O conceito de identidade é complexo e pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea, o que dificulta se chegar a conclusões ou julgamentos seguros sobre sua definição (HALL, 2006). Nesse sentido, na delimitação da discussão sobre identidade, buscou-se fundamentação em autores renomados na área: Antônio da Costa Ciampa, Claude Dubar, Antony Giddens, Zygmunt Bauman e Stuart Hall.

A análise sobre identidade de Ciampa (2007) parte de uma perspectiva da psicologia social, entendendo identidade como uma metamorfose, sugerindo uma articulação entre estabilidade e constante transformação, representando movimento, processo. Então essa identidade é um resultado temporário do encontro entre a história de uma pessoa, seu contexto social e histórico e seus projetos, formando um personagem. Suas ideias se assemelham às de Pimenta e Lima (2012), que fazem uma relação entre a conjuntura do passado e experiências de relações sociais, culturais e econômicas do sujeito, afirmando que assim é formada a identidade.

Nessa direção, Ciampa (2007) comenta acerca do caráter dinâmico da identidade, sendo ela a articulação entre igualdade e diferença - primeira noção de identidade -, passível de ser moldada. Assim, “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses [...] é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo” (CIAMPA, 2007, p. 64).

Há uma aproximação das ideias de Ciampa (2007) e Giddens (2002), sendo que o segundo advoga a identidade como um processo contínuo e dinâmico, implicando a criação e recriação de sentidos dos próprios valores e experiências, se tornando um processo constante. Nessa direção, as transformações sociais agem diretamente na construção da identidade individual, como demonstra Giddens: “Nos ambientes da modernidade, por contraste, o eu alterado tem que ser explorado e construído como parte de um processo reflexivo de conectar mudança pessoal e social” (2002, p. 37). O referido autor fala das transformações que estavam ocorrendo na modernidade e como elas interferiam na construção da identidade: ele afirma que as identidades agora deixavam de ser localizadas e passaram a ser globais, dialogando com o global. As identidades passam a estar em diálogo constante, deslocadas de um contexto único, e as características de um sujeito ou grupo se relacionam com o que eles são e o que tem sentido para eles (GIDDENS, 2002).

O autor afirma ainda que umas das principais fontes de identificação são o gênero, a orientação sexual, a nacionalidade, a etnicidade e a classe social. O nome também é um marcador importante da identidade individual e conceder um nome a uma pessoa do grupo é importante do ponto de vista da identidade desse grupo.

Sob esse aspecto, Dubar (2005) afirma que a identidade é construída e reconstruída para sempre a partir de sucessivas socializações, sendo mais ou menos durável. Esses procedimentos abrangem o cruzamento de processos relacionais, em que o sujeito é analisado pelo outro dentro dos contextos onde estão inseridos, e processos biográficos, que tratam da própria história, projetos e habilidades do sujeito: a identidade para si. Observa-se então que a identificação ou não com certas atribuições que são do outro é o cerne da formação identitária, sendo que essa demanda só se torna possível com os diferentes momentos de socialização (DUBAR, 2005).

Nessa perspectiva, a identidade do sujeito encontra-se, de certo modo, relacionada à identidade do outro, uma é sempre correlata da outra, reconhecendo-se pelo olhar da outra (DUBAR, 2005). O autor complementa que a construção da identidade se dá por meio de constantes movimentos de tensão entre os atos de atribuição e os atos de pertença. Os atos de atribuição correspondem ao que o outro afirma ao sujeito o que ele é (identidades virtuais), já os atos de pertença referem-se ao que o próprio sujeito se identifica a partir das atribuições recebidas, aderindo assim às identidades atribuídas. O movimento tensionado então se apresenta nesse momento em que há a oposição entre o que se espera que o sujeito assuma e o desejo do sujeito em ser e assumir certas identidades (DUBAR, 2005).

Dois autores que corroboram com Dubar são Moita Lopes (1998) e Gee (2000), quando compreendem que a identidade se relaciona com o ser reconhecido por si e pelos outros em um determinado contexto e a partir da relação com os outros. Trata-se então de um processo que abrange quatro dimensões distintas que interagem entre si: a identidade Natural, que é sobre os atributos herdados do sujeito, a identidade Institucional, que se refere à posição ocupada pelo indivíduo em uma organização e suas responsabilidades, a identidade Discursiva, que compreende as características que marcam a individualidade da pessoa com relação aos outros e a identidade de Filiação, que se faz no acesso à práticas que são do interesse de determinado grupo, o que traz a interação nesse grupo (GEE, 2000).

Também em uma perspectiva sociológica, Bauman (2005) estabelece identidade como autodeterminação. O autor dá um foco na pós-modernidade, afirmando que as identidades habitualmente referem-se às comunidades como as identidades que as definem. E, para ele, a identidade se apresenta como algo a ser inventado, não descoberto, comparando-a a um quebra-cabeça: uma figura com peças que se apresenta incompleto, onde o sujeito não saberá quantas peças faltam. Esse quebra-cabeça se inicia a partir de peças já obtidas ou que agradam à pessoa,

que tenta descobrir a melhor forma de agrupá-las para montar imagens. Sachs (2001) colabora descrevendo a identidade como um processo aberto, negociado e dinâmico.

Além disso, Bauman (2005) afirma que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, e a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (p.19).

Retomando a Hall (2006), que parte do ponto de vista da pós-modernidade caracterizando esse período como um surto de "crise de identidade", o nosso mundo é pós-moderno, então todos são “pós” em relação à diferentes concepções existencialistas ou fixas de identidade, chamando de fantasia uma identidade plenamente unificada, completa e coerente.

O sociólogo inglês então distingue três diferentes concepções de identidade, a saber: as concepções de identidade do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. O primeiro, do Iluminismo, expressa uma visão individualista da pessoa humana, como um indivíduo centrado e unificado, em que prevalece a razão e consciência. Então o sujeito possuía um “centro” que consistia em um núcleo interior que emerge no momento do nascimento e prevalece ao longo do desenvolvimento, ainda que permanecesse essencialmente o mesmo.

A segunda concepção, a identidade do sujeito sociológico, refletia a complexidade do mundo moderno, reconhecendo que o núcleo interior desse sujeito é constituído a partir da relação com outras pessoas. O núcleo ainda existe, o “eu real”, mas este é (re)formado em um diálogo contínuo com a cultura do mundo exterior e outras identidades. O sujeito então se apresenta como individual e social. “O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p.12)”.

Esse processo produz a concepção da identidade do sujeito pós-moderno, que não apresenta uma identidade fixa, essencial ou permanente, tornando-se uma “celebração móvel” (HALL, 2006). A identidade é continuamente formada e transformada enquanto sofre influência das formas como é representada nos diferentes sistemas de cultura e também por esses sistemas. O autor complementa demonstrando que há também a aderência de diferentes identidades em diferentes contextos, sendo essas identidades contraditórias e deslocadas. Pode-se, então, considerar esse sujeito pós-moderno com uma identidade caracterizada pela mudança, diferença e inconstância.

Portanto, compreende-se que esses contextos sociais em que a pessoa se encontra configuram a sua vida em sociedade. A identidade profissional é uma identidade social que é particular e está entre outras identidades sociais da pessoa, mas que decorre no lugar das profissões (LOPES, 1999). As interações sociais são elementos que contribuem para a construção das identidades do sujeito, a partir da criação de um sentimento de pertença a um grupo (GOMES, et al. 2013). Os autores acrescentam que a construção da identidade profissional depende de um contexto de ação que exige diversas adaptações práticas e reflexivas, que podem ser de natureza individual e coletiva, em que se destacam nesse processo aspectos como a partilha, a cooperação e a experimentação. O processo de construção dessa identidade profissional apresenta-se como um processo complexo que é iniciado, em alguns casos, antes da formação superior, prossegue na formação inicial e continua ao longo do percurso profissional, sendo dependente dos julgamentos dos outros e das próprias orientações e auto definições do sujeito (GOMES et al., 2013).

Sobre essa formação profissional, determinadas profissões, exigem diferenciados processos de formação inicial, que fortalecem sua identidade profissional (PIMENTA, 2012). De acordo com a autora, uma identidade profissional do professor parte do significado social dessa profissão, da relação entre teoria e prática e dos saberes experienciais, mas também depende dos saberes profissionais, curriculares e disciplinares, que são obtidos mediante a formação inicial. Esses saberes são provenientes de diferentes fontes: os saberes experienciais, saberes práticos, específicos do trabalho cotidiano do professor e da sua maneira de atuar; os saberes profissionais, conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores sobre as ciências da educação; os saberes curriculares, os objetivos, conteúdos e métodos para trabalhar e os saberes disciplinares, que são os saberes pertencentes aos diversos campos do conhecimento (TARDIF, 2011).

Dentro da diversidade do plano das identidades profissionais afirmadas, apresenta-se o mundo da profissão dos professores, logo existem várias maneiras de ser professor (TARDIF; LESSARD, 2005). Sobre esse aspecto, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a construção da identidade docente baseia-se nos valores de cada indivíduo, no modo como constrói as suas histórias, como se situa no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios. O contexto influencia extremamente a identidade profissional, sendo nas mudanças práticas do ambiente de trabalho que os sentimentos, *status* e relações sociais dos professores são influenciadas (ROBINSON; ANNING; FROST, 2005).

A identidade do professor também é construída então, em sua trajetória como profissional do magistério. E, de acordo com Pimenta e Lima (2012, p.62), é “no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a

legitimar”. Tardif (2011, p.202) parte do princípio de que “o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modificando, com o passar do tempo, o seu saber trabalhar”. O autor ainda afirma que a construção da sua identidade profissional parte da “tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional (p. 229)”. Oliari et al. (2012) acrescentam que a construção da identidade do professor não deve ser apenas considerada a partir de seus conhecimentos adquiridos em sala de aula como aluno, mas também através de toda sua história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a sua inserção na carreira docente, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas.

A construção da identidade docente acontece tanto no campo individual como no coletivo, eles aprendem muito uns com os outros e também sozinhos em seus estudos (OLIARI, et al. 2012). O professor conseqüentemente desenvolve seu trabalho de forma institucionalizada pela identidade coletiva, que é uma padronização das particularidades da docência, agregando sua identidade profissional à sua identidade social e pessoal (GOMES, et al., 2013).

O curso de licenciatura, a aprendizagem das disciplinas, as vivências dentro e fora da universidade e o estágio colaboram na construção da identidade docente por possibilitarem a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais construídas e praticadas historicamente (GUIMARÃES, 2004; PIMENTA; LIMA, 2012).

No trabalho de formação contínua de professores a reflexão crítica é a base para a construção de uma identidade profissional transformadora (LIBERALI, 2004). A autora cita Freire (1996) ao afirmar que a reflexão crítica está baseada em uma postura de autoconhecimento, um posicionamento em relação ao mundo e uma oportunidade de reconstrução de si. De acordo com Oliari et al. (2012), essa criticidade envolve a cultura histórica, econômica e sociológica do sujeito que perpassa a sala de aula. Então, a construção de uma identidade profissional demanda a adaptação de saberes. Lembrando que o processo identitário passa também pela capacidade de exercer o trabalho com autonomia (NÓVOA, 2005).

A construção de uma identidade do professor demanda a adaptação de saberes e a repetida criticidade envolve uma cultura histórica, econômica e sociológica que perpassa a sala de aula. Uma prática reflexiva e crítica decorre de amplos saberes (OLIARI, et al. 2012). Junges (2006) destaca que a formação exige do professor técnica, competência e consciência crítica. Acredita-se, assim, que é no espaço dessas condições que o sujeito vai constituindo sua identidade. É dessa forma que a reflexão sobre a prática docente se encaixa e faz com que o professor consiga desenvolver seu papel de educador (MASETTO, 2003). Assim, por meio

dessa reflexão crítica, pode ser possível ao professor olhar a si com o distanciamento proporcionado pela descrição da própria ação, descobrindo e redescobrando sua profissão:

Assumir esse tipo de postura crítica é ver a identidade do professor como intelectual dentro de uma instituição (a escola), com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, o professor passa a ser entendido e entender-se como intelectual transformador, responsável por educar estudantes para serem cidadãos ativos e críticos (LIBERALI, 2004, p.47).

A profissão docente oferece um conjunto de conhecimentos específicos, mas com determinadas diferenciações que são caracterizadas pelos contextos e áreas de conhecimento nas quais o profissional atua (SACRISTÁN; 1999). Os professores se constituem em uma multiplicidade de subgrupos com a sua própria identidade, a sua experiência do sistema escolar, vivendo tensões com outros subgrupos e com o quadro institucional (GARIGLIO, 2010).

Na Educação Física, a investigação da temática da identidade profissional é escassa, mas é visível que começa a haver um investimento, pois o professor de Educação Física na construção da sua identidade profissional apresenta traços comuns aos demais professores que foram explicitados anteriormente, mas também é esperado que a especificidade desta disciplina e o seu contexto, apresentem algumas particularidades na identidade profissional desse professor (GOMES, et al. 2013). De acordo com Bracht:

Entendemos que, ao discutirmos a identidade da Educação Física, estamos nos referindo a um processo de construção histórica, por tanto contingente e sujeito às lutas por hegemonia. A pergunta pelo *é*, é nesse caso substituída pela pergunta pelo *sendo* da Educação Física: o que a Educação Física vem sendo? Nosso trabalho não é o de descobrir a identidade da Educação Física, mas sim de pensar como ela está sendo construída na prática e visualizar possíveis cenários alternativos. (BRACHT, 2003, p. 15).

O autor acredita ser difícil, ou até mesmo impossível definir uma identidade para o profissional da Educação Física, por ser uma prática que aborda criticamente a cultura corporal de movimento e por se apresentar de forma diferente das demais práticas pedagógicas. Então, observa-se uma necessidade de diferenciação da Educação Física dessas práticas pedagógicas para se poder definir uma identidade para a área, pois é relevante estudar a temática, no sentido de reconhecer a construção da identidade desse profissional (BRACHT, 2003).

No âmbito da Educação Física, discutir acerca da identidade do professor demanda considerações sobre a crise de identidade epistemológica³ na qual a área se encontrou

³ A identidade epistemológica é definida por Bracht (2007) como a forma que cada disciplina científica explica sua realidade, as determinações dos problemas levantados, os métodos de pesquisa e pela linguagem que utiliza

mergulhada na década de 1990, que desestabilizou a identidade de seu profissional, trazendo oscilações na construção de sua identidade pessoal e social caracterizadas em sua formação. Essa crise impediu os profissionais de conseguirem estruturar as suas experiências de modo a favorecer uma formação mais autônoma (BRACHT, 2007). O autor, em estudo anterior, afirma que a Educação Física, enquanto uma prática social, só conquistava legitimidade à medida que se apresentasse como ciência. Mas enquanto área de conhecimento, a Educação Física não pode ser reduzida apenas como ciência, por suas diferentes manifestações. Então, “se no plano epistemológico estas práticas científicas estão vinculadas às disciplinas clássicas, no plano da ‘tecnologia’ (aplicação), elas estão vinculadas a uma prática social denominada Educação Física (BRACHT, 2000, p.59).”

Então onde seria colocada a Educação Física? O importante seria, de acordo com o autor, que a área não seja colonizada por áreas clássicas já consolidadas que possuem maior poder político. No âmbito de sua disciplina, suas múltiplas subáreas não estão encontrando um denominador comum, no sentido de que não consegue oferecer uma identidade epistemológica para seus profissionais (VARGAS; MOREIRA, 2012). As identidades de todos os campos do conhecimento são algo dinâmico, mas é preciso haver um mínimo consenso em torno dos objetivos da área, o que está em falta na Educação Física (BRACHT, 2000).

Além disso, há aspectos que marcam as ambiguidades da identidade epistemológica da Educação Física, como a desvalorização das disciplinas pedagógicas, que podem acarretar a discriminação de professores que valorizam a formação e a docência (VARGAS; MOREIRA, 2012). Ainda, os cursos se caracterizam por um conjunto de disciplinas pedagógicas desarticuladas das outras disciplinas e que são desenvolvidas apenas pelas Faculdades de Educação. O foco biologicista acaba por tornar-se hegemônico, implicando a incapacidade de se tratar o estudante como um todo. Algumas pesquisas sobre a identidade profissional de professores de Educação Física na formação inicial demonstram a valorização do curso por meio da ênfase dada às disciplinas do campo biomédico. Isto afirma a busca de *status* acadêmico que, segundo os estudantes, estaria mais agregado ao conhecimento científico presente nas disciplinas de cunho biológico (MORENO, 1997; FIGUEIREDO, 2001). Por esse fato, podem-se formar estereótipos profissionais, excluindo professores, pois as profissões tendem a ter seu código, regras e interesses (DUBAR, 2005).

As disciplinas pedagógicas da licenciatura em Educação Física têm como função preparar o discente para lidar com diversos desafios relacionados ao exercício da docência, permeada pelas relações estabelecidas entre professor, aluno e conteúdo, situados social, cultural e historicamente (SILVA; SILVA; RIBEIRO, 2013). De acordo com as autoras, ao mesmo tempo em que é aluno, o futuro professor deve colocar-se em constante reflexão em

relação a sua prática pedagógica a fim de que possa promover o estímulo de capacidades e potencialidades de indivíduos para lidar com a sociedade. Gobbi (2006) complementa que o estudo das disciplinas pedagógicas pode instrumentalizar o professor, para que sempre reflita sobre sua prática e sua realidade, a fim de transformá-la.

Foram entrevistados por Melo e Finck (2012) docentes de Educação Física que disseram, em sua formação inicial, terem aprendido a serem atletas e não, como o desejável, professores, devido ao enfoque esportivista. Os autores então chegam à conclusão de que os professores de Educação Física não possuem formação pedagógica adequada. Sabendo então que as disciplinas pedagógicas são extremamente importantes para a formação docente e que há um desinteresse dos discentes com relação aos conteúdos de tais disciplinas, tais fatos podem ser indícios de que, embora o discurso da Educação Física escolar tenha mudado ao longo do tempo, a prática pedagógica continua sendo a mesma (SILVA; SILVA; RIBEIRO, 2013).

Diante deste cenário é possível inferir que, apesar das mudanças decorrentes na área, lacunas estão presentes no que se refere à concepção docente sobre sua prática pedagógica e sobre a proposta de formação crítica (SILVA; SILVA; RIBEIRO, 2013).

Estes fatos apontam uma fragilidade epistemológica da profissão e possíveis ambiguidades na construção das identidades dos docentes de Educação Física, ao atravessarem as distintas esferas culturais implicadas nesta área (VARGAS; MOREIRA, 2012).

Nessa direção, é importante assinalar que ao longo dos tempos, tem se reafirmado a preciosa contribuição por parte dos autores que se ocupam a estudar a temática identidade, nomeadamente para estudos na área de Ciências Humanas, que direta ou indiretamente, abordam a identidade e o seu processo de construção. No entanto, por motivo de opção metodológica adotou-se na presente investigação o conceito de identidade proposto pelo sociólogo Claude Dubar.

3. METODOLOGIA

3.1. Caracterização da Pesquisa

Considerando os fenômenos a serem estudados, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa do tipo descritiva. Nesse sentido, as ciências sociais permitem descobrir e ampliar o conhecimento dos fenômenos de uma realidade social (HOLLINSHEAD, 2006). As pesquisas qualitativas são caracterizadas por Lüdke e André (2013), como estudos que se desenvolvem de forma flexível em situações naturais, com dados descritivos detalhados, de modo a focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada. As autoras afirmam que o pesquisador é o

principal instrumento da coleta de dados. Neste tipo de pesquisa, é normal que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes e a partir daí, situe sua interpretação (NEVES, 1996). A pesquisa descritiva procura analisar fatos e fenômenos, descrevendo detalhadamente como estes se apresentam, sendo uma análise profunda da realidade pesquisada (HOLLINSHEAD, 2006).

3.2. Universo da Pesquisa

Participaram deste estudo 11 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto que se encontravam entre o sexto e oitavo períodos letivos do curso. Foram entrevistados cinco homens e seis mulheres, com idades entre 21 e 31 anos, sendo que um deles se encontrava numa faixa etária que dista da média dos universitários, com 50 anos. Os participantes foram escolhidos a partir dos seguintes critérios de inclusão: Encontrar-se regularmente matriculado no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP, ter concluído no mínimo duas disciplinas de estágio supervisionado e ter assinado as duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)(ANEXO 1). Serão considerados como critérios de exclusão os participantes que não se encontrarem na situação descrita, a recusa da assinatura do TCLE e o não interesse em participar da investigação.

3.3. Procedimento

Na definição do grupo amostral, inicialmente foi preciso estabelecer contato com a coordenação do curso, a fim de levantar informações sobre a situação dos acadêmicos que cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado. Assim, foi assinada uma Carta de Autorização (APÊNDICE A) pelo Coordenador do colegiado do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto. A partir desse levantamento com a devida autorização, foram considerados como prováveis participantes da pesquisa aqueles acadêmicos que tenham cursado duas disciplinas de Estágio. Essa escolha se deve ao fato de se tratarem de alunos que possuem uma maior vivência de estágio na escola. Uma vez definida a amostra, os participantes foram informados acerca dos aspectos relativos à pesquisa e foi solicitada a sua autorização para o desenvolvimento dos procedimentos inerentes à coleta de dados, momento esse em que foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deve ser lido e assinado sem qualquer tipo de intimidação ou subordinação.

Cumpridos os procedimentos mencionados, foram iniciadas as entrevistas a partir do prazo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, levando-se em consideração o calendário acadêmico 2016.1 da Universidade Federal de Ouro Preto.

3.4. Instrumentos Utilizados

Para a coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada que objetiva extrair descrições detalhadas sobre os acontecimentos investigados, aproximando-se mais de um diálogo do que de uma entrevista formal (MANZINE, 2004). De acordo com Berg (1990), a entrevista oferece ao participante a oportunidade de expor seus pensamentos e ideias conforme seu modo de viver. Bogdan e Biklen (2010) complementam ao afirmar que a entrevista é utilizada a fim de recolher os dados descritivos na linguagem do próprio participante, o que permite ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como esses participantes interpretam aspectos do mundo. O roteiro da entrevista semiestruturada baseia-se em um guia de entrevista adaptável e não rígido, onde são fixados temas com perguntas abertas que permitem uma livre resposta do voluntário e elaborações de novas perguntas durante a entrevista, se adequando ao problema de pesquisa apresentado (HAMMER; WILDAVSKY, 1990). O Roteiro da Entrevista (ANEXO 2) foi criado a partir de uma revisão literária, possuindo categorias nas quais as perguntas versam sobre as descobertas do ser professor no momento do Estágio Supervisionado Curricular em acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física.

As entrevistas foram marcadas com antecedência, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e em locais de escolha dos mesmos. Todas as entrevistas se deram no Bloco de Sala de Aulas da UFOP, nas salas 101, 201 e 207. As entrevistas foram gravadas com um gravador digital de voz e posteriormente transcritas, para que fosse efetuada a categorização das respostas e sua análise. O uso de gravador durante as entrevistas permite um acesso direto à entrevista integralmente (HAMMER; WILDAVSKY, 1990), o que se apresenta como uma vantagem importante no trato de dados de alta complexidade.

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e posteriormente analisadas pelos próprios pesquisadores, a fim de manter um contato constante e intenso com os dados para sua total compreensão.

3.5. Compreensão do Universo da Pesquisa

Para a análise dos dados coletados nas entrevistas foi empregada a Análise de Conteúdo, uma técnica de pesquisa que trabalha com as palavras que permite produzir inferências sobre um certo conteúdo de um texto a partir de indicadores (BAUER, 2002; BARDIN, 2011). Essa metodologia é usada para analisar o conteúdo de textos, ajudando a reinterpretar as mensagens. Esses textos são expressados pelos participantes do estudo, e o pesquisador tenta categorizar unidades textuais que se repetem (CAREGNATO; MUTTI, 2006). As autoras ainda especificam as três etapas da Análise de Conteúdo, a saber: a pré análise; a exploração do material e o

tratamento dos resultados e interpretação. A primeira etapa é uma fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa, os dados são codificados a partir de unidades de registro. “Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns (p.683)”.

Neste estudo, para compreensão dos conteúdos expressos nas entrevistas, foi desenvolvida uma Análise por categorias temáticas, a fim de tentar encontrar significados nas respostas dos participantes, a partir de codificação e desmembramento das informações, as colocando em classes de equivalências definidas e, para classificar esses elementos em categorias deve-se identificar o que têm em comum (BARDIN, 2011; PÊCHEUX, 2014). O procedimento consiste basicamente em agrupar os dados considerando suas semelhanças a partir de categorias temáticas. Ludke e André (2013) acrescentam que se faz o tratamento dos dados dividindo-os em partes, estabelecendo relações entre elas e procurando assim identificar padrões e tendências relevantes. As categorias e subcategorias do presente estudo foram desenvolvidas a partir das respostas das entrevistas (categorização a posteriori), o que enfatiza mais os dados coletados. Apesar de não desconsiderar os objetivos do estudo, essas categorias serão constantemente avaliadas e reavaliadas em busca da articulação dos dados com os elementos teóricos do material bibliográfico selecionado.

3.5.1. Apresentação das categorias de análise

A discussão dos dados coletados foi estruturada a partir de categorias de análise, considerando nesse processo os temas que emergiram das entrevistas (a posteriori), fundamentando-se na definição dos objetivos.

Assim, a partir de um estudo das primeiras entrevistas e tendo em vista os objetivos do estudo, chegou-se a cinco grandes categorias. São elas: 1) As especificidades dos espaços para a realização do Estágio Curricular Supervisionado; 2) Escolha do curso; 3) Experiências no estágio; 4) Percepção de profissão docente após o estágio; e 5) Estágio como meio de vivenciar a profissão docente.

A primeira categoria ilustra o contexto das escolas disponíveis para a realização dos estágios na região de Ouro Preto e Mariana – MG. A variedade de instituições para os estágios se apresenta extremamente relevante para compreender o Universo da pesquisa. A segunda categoria pretende apresentar um pouco mais do grupo de entrevistados, analisando suas

motivações e experiências prévias que os levaram a cursar a Licenciatura em Educação Física na UFOP.

A terceira categoria apresenta, de forma ampla, as vivências dos graduandos em seus estágios supervisionados, com o objetivo de explicar como foi a experiência na escola/no curso. Essa categoria abrange tanto as situações vividas na escola, quanto a atuação do discente como professor nessa ambiência. Ela possui três sub-categorias, sendo a primeira, “Pontos positivos e negativos do estágio”. Nessa sub-categoria, os entrevistados explanaram de forma mais específica, o que acreditavam ser os aspectos positivos e os aspectos negativos durante a realização das atividades específicas dos estágios. A segunda sub-categoria, intitulada “O que faria diferente”, tem por objetivo trazer uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas nos estágios e questionar se os participantes fariam algo diferente, se pudessem recomeçar os estágios. A terceira e última sub-categoria, é “Expectativas” e tem como objetivo esclarecer quais eram as expectativas dos entrevistados com relação ao estágio enquanto um momento da formação inicial e às suas atividades nas escolas escolhidas.

A quarta categoria, “Percepção de profissão docente após o estágio”, abarca a visão dos alunos sobre a profissão de professor, com o objetivo de observar possíveis mudanças e/ou redescobertas sobre a profissão após a vivência dentro da escola, atuando nesta posição. Nesta categoria, pretendeu-se também discutir as causas dessas mudanças e/ou redescobertas.

A quinta e última categoria, intitulada “Estágio como meio de vivenciar a profissão docente”, visa a discussão do momento de estágio como reconhecimento da profissão de professor de Educação Física dentro da escola, refletindo se o estágio se configura como momento profícuo para a construção e reconstrução da identidade profissional docente. Sendo assim, foram adicionadas algumas subcategorias, sendo elas: “Possíveis influências do estágio sobre a identidade pedagógica do futuro professor de Educação Física”, onde analisa-se a relevância do estágio na formação da identidade pedagógica desses sujeitos nesse momento da formação inicial, colocando-se em destaque, se o momento de estágio se configura como importante na atuação pedagógica dos discentes.; e “Estágio como momento de encontro e/ou reencontro do graduando com a profissão de professor”. A última subcategoria destaca se o estágio supervisionado se configura como um encontro do licenciando com seu futuro campo de atuação e com a futura profissão e seus significados e ressignificações.

A presente pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP, Parecer n. 1. 589. 210 em 14 de junho de 2016 (ANEXO 3).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. As especificidades dos espaços para a realização do Estágio Curricular Supervisionado

Dentre as escolas de Educação Básica disponíveis para a realização de estágios dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), destacam-se aquelas pertencentes à rede pública de ensino (municipal, estadual e federal) localizadas nas cidades de Ouro Preto e Mariana, Minas Gerais. Somado a isso, a estrutura em que se organiza o estágio curricular supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Física da referida instituição de ensino, permite ao acadêmico definir, no rol dessas escolas, aquela em que fará o estágio. Nesse conjunto de escolas públicas, existe o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) de Ouro Preto, que, como afirmam entrevistados, tem uma estrutura excelente para a Educação Física. De acordo com o entrevistado n.3:

“Meu estágio de observação foi no IFMG, que foge do padrão. A estrutura do IFMG é o sonho do professor de Educação Física” (n.3).

Esta afirmação sobre o IFMG se relaciona à resposta de uma entrevistada no que se refere à estrutura organizacional em que são realizadas as aulas da disciplina Educação Física nessa instituição, o planejamento diário das aulas e a infraestrutura oferecida. Para além da existência de uma proposta pedagógica específica para a Educação Física, os professores do Instituto tem se mostrado receptivos e buscam contribuir com o processo de formação dos estagiários com acompanhamento, troca de informações e orientações no decurso das vivências dos futuros professores naquela instituição de ensino. Esse dado se apresenta como essencial no que se refere à discussão sobre a educação pública e as expectativas da qualidade de ensino da Educação Física, pois, de acordo com a mesma entrevistada, aqueles estagiários que tiveram a oportunidade de estagiarem no IFMG, estabelecem um referencial de comparação mais acentuado com a organização de outras escolas públicas, municipais e estaduais. O referido depoimento da entrevistada reitera as diferenças existentes nas instituições de educação básica em nosso país, ainda que venham integrar a rede pública de ensino em um mesmo estado. Nessa direção, é importante assinalar que todas as escolas, sejam elas municipais, estaduais, federais ou privadas, constituem espaços significativos para a formação inicial do professor, tendo em vista a oportunidade de perceber a existência de diferentes realidades que constituem o cotidiano das escolas enquanto espaços de intervenção profissional e que, indubitavelmente, irão influir em sua prática pedagógica (PIMENTA; LIMA, 2012; QUARANTA; PIRES, 2013). Sob essa ótica, é importante destacar que as especificidades dos cenários encontrados nas

escolas demandam do estagiário, juntamente com o professor da escola e o professor da disciplina, adequações dos planejamentos, procedimentos e estratégias metodológicas no trato dos conteúdos e do público a ser atendido durante o estágio (GIESTA, 1996). Parece possível afirmar que, em termos de formação inicial, num momento como o estágio, considerado essencial no processo de tornar-se professor e na identificação com a profissão docente, seja imprescindível a oportunidade de o futuro professor vivenciar as diferenças existentes nas escolas a partir do contexto em que possam se encontrar inseridas. Situação que se justifica pela própria incerteza que se faz presente para a maioria dos professores iniciantes sobre a escola em que irá atuar profissionalmente.

4.2. Escolha do Curso

A segunda categoria a ser discutida aborda os motivos que influenciaram a escolha dos participantes pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP. Em se tratando da profissão docente, muitas vezes, essas motivações se iniciam a partir de percepções e expectativas profissionais pelo sujeito através de experiências prévias ao próprio ingresso no curso de formação inicial de professores. Tais experiências acabam por influenciar a identificação com a profissão, o modo como encaram o ensino e seu desenvolvimento profissional (CHONG; LOW, 2009). Sendo assim, dentre os motivos apontados pelos participantes da presente pesquisa, destaca-se o envolvimento com diversas modalidades esportivas na condição de praticantes e, em alguns casos, de atletas ao longo da infância e adolescência. Esse dado corrobora com pesquisas na área que identificaram uma correlação entre vivências prévias em determinadas modalidades esportivas e a opção profissional pelo curso de Educação Física (JUNIOR; MIZUNO; CORRÊA, 2003; CARDOSO, BATISTA; GRAÇA, 2016). Essa percepção da Educação Física enquanto sinônimo de esporte pode estar relacionada ao fato de que alguns professores da disciplina dentro da escola determinam a participação nas aulas apenas dos alunos que tem maiores habilidades (ZOTOVICI, et al., 2013), o que pode resultar de a formação inicial do professor ter sido desenvolvida de maneira acrítica, com ênfase numa abordagem tecnicista voltada ao rendimento e à seleção dos mais habilidosos para integrar as equipes das modalidades esportivas. Cenário formativo em que, nomeadamente, prevalece o saber fazer para ensinar efetivado a partir de um currículo que reforça estereótipos de instrutor (DAMATTA, 1978; DARIDO, 2008; MELO; FINCK, 2012). Por mais que sejam oferecidas disciplinas das áreas das ciências humanas e sociais nos cursos, é necessário que esses conhecimentos de cunho pedagógico estejam atrelados aos conhecimentos técnicos, pois se não, corre-se o risco de a prática pedagógica dos profissionais permanecer a mesma e o professor não ser capaz de trabalhar a Educação Física na escola tendo em vista a sua

finalidade como componente curricular da educação básica. (VARGAS; MOREIRA, 2012; SILVA; SILVA; RIBEIRO, 2013; BERTINI JR; TASSONI, 2013). Isso é preocupante no sentido de que perpetua alguns motivos da desvalorização da disciplina, como a percepção de que a área não é capaz de participar do processo de ensino-aprendizagem na escola e a falta de clareza dos objetivos do docente (BERTINI JR; TASSONI, 2013).

O ingresso de alunos no Curso de Licenciatura em Educação Física que tiveram experiências pregressas como atletas ou tinham envolvimento com o esporte na vertente da competição, leva ao segundo motivo mais citado entre os entrevistados: o não conhecimento da diferença entre os campos de intervenções específicas para as habilitações do bacharelado e da licenciatura na graduação, determinando assim a escolha pela Educação Física, não pela docência. Dentre esses resultados, dois participantes fizeram uma transferência de curso para a UFOP e afirmaram que nos cursos de Licenciatura em Educação Física que se encontravam anteriormente ainda não havia a separação. Como afirma a entrevistada n4:

Na época que eu comecei era junto ainda, era licenciatura e bacharelado, então não foi uma escolha “ah, eu quis ser professora de Educação Física de cara”, mas eu queria trabalhar com Educação Física (n.4).

Esse tipo de abordagem ainda é comum na área da Educação Física, porque a separação entre as duas habilitações (Licenciatura e Bacharelado) e as mudanças curriculares são recentes no contexto na Educação Física no país (PIZZANI; BARBOSA-RINALDI, 2014), então é comum encontrar conflitos da identidade profissional dentro do curso (BERTINI JR; TASSONI, 2013), e isso demonstra lacunas no que se refere à formação inicial do professor de Educação Física, apontando ainda uma fragilidade epistemológica na profissão (VARGAS; MOREIRA, 2012; SILVA; SILVA; RIBEIRO, 2013). “Os estudantes, ao optarem pelo curso, não têm uma clara compreensão sobre a licenciatura e (...) estão frequentando um curso que, em última instância, não vai de encontro com seus interesses, sobretudo, para a atuação profissional (JUNIOR; MIZUNO; CORRÊA, 2013, p.10)”. Esse fato demanda reflexão, haja vista que, na UFOP, as entradas para os cursos de Licenciatura e Bacharelado se dão em momentos distintos: Bacharelado no início e Licenciatura no meio do ano letivo (PPC, 2008), situação que requer entendimento por parte dos candidatos sobre as especificidades da habilitação que buscam, pois, desde a Resolução CFE 03/87, foi normatizada a separação dos cursos. Mas isso não acontece, visto que, geralmente no momento da opção pelo curso, o aluno desconhece totalmente a existência das duas habilitações e a distinção de seus respectivos campos de atuação. O candidato deseja ingressar no curso de Educação Física e, na maioria das vezes, o faz vislumbrando o campo do Bacharelado, e se imagina profissionalmente a atuar em clubes, academias e outros segmentos inerentes a essa habilitação.

Ainda no âmbito desses resultados, encontram-se dois graduados em Bacharelado em Educação Física que, pela oportunidade de continuidade de estudos dentro da área, optaram por cursar também a Licenciatura. Atenta-se aqui a importância do complemento entre as duas habilitações da Educação Física, que apresentam grande importância social e científica enquanto área de conhecimento e intervenção, pois a gama de atividades a ser desenvolvida por um profissional da área é tão grande que alguns acadêmicos optam em expandir suas possibilidades de intervenção profissionais futuras.

Dentre os motivos da escolha da Educação Física, dois dos entrevistados fizeram referência à parentes que são professores de Educação Física. A identificação com o curso pode se iniciar na infância e se prolongar no decorrer da educação básica e em ambientes cercados de professores, fonte de crenças do sentido sobre a profissão de professor (ZEICHNER, 1992). Essas convivências se inscrevem na biografia e influenciam a escolha do curso de formação de professores (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016), sendo que as expectativas acerca da docência que vêm dos processos de socialização prévias ao curso interferem nas futuras experiências na formação inicial (DUBAR, 2005).

No que diz respeito ao sentimento pela área da Educação Física, duas das respostas se assemelham ao falarem sobre o amor à profissão. Um dos entrevistados afirmou ter adiado por 30 anos sua entrada no curso, sendo sua graduação um sonho antigo. Franchin e Barreto (2006), afirmam que o “amor à causa” e o interesse pelo ensino deve ser o guia de todas as ações docentes, pois somente assim é possível interferir no processo de formação dos alunos. A outra entrevistada que declarou o amor pela Educação Física, afirma estar se formando na Licenciatura, pois, quando passou no vestibular, foi no semestre de ingresso dessa habilitação, mas afirma que também se formará em Bacharelado com vistas a uma formação inicial completa na área.

Totalmente na direção oposta das duas entrevistas acima, uma entrevistada afirma:

Então, na verdade eu nem sabia que tinha divisão de licenciatura e bacharelado quando eu passei. Eu passei, eu queria fazer outro curso, meu pai não me deixou ir pra fora de Ouro Preto, eu falei, ah, então vou tentar na UFOP, abri a página e falei: ah, não tem nada que eu queira fazer, vou fazer Educação Física, e passei (...) então vou ficar na licenciatura, mesmo... acabar agora, acabou vou fazer outra coisa... (n.8)

A afirmação dessa participante preocupa no sentido de que a escolha pelo curso de Licenciatura configura-se como falta de opção do curso de formação inicial que marcará uma carreira profissional (JUNIOR; MIZUNO; CORRÊA, 2013), haja vista o grau de dificuldade na aprovação em cursos que detém um prestígio social maior, bem como dentre aqueles disponíveis na universidade no momento do ingresso. Os autores apontam que, dessa forma, a

especificidade da formação e a busca pela qualidade do ensino na Educação Básica acabam não sendo prioridade e a Licenciatura acaba ficando abaixo de outras graduações, por tornarem-se produtos a serem “comercializados” em quatro anos. Somado a isso, parece prevalecer o desprestígio social para determinados cursos, como o que ocorre com os cursos de Licenciaturas se comparado à cursos de engenharia, medicina e até mesmo a habilitação Bacharelado das mesmas áreas do conhecimento. Esse panorama contribui para agravar o quadro de crise sistêmica das Licenciaturas no país, onde poucos querem se tornar professores (RISTOFF, 2012; BAHIA; SOUZA, 2013). Este processo de desvalorização profissional e as condições adversas que envolvem o trabalho docente encontram-se intimamente relacionadas (GASPARINIO; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Chama a atenção uma declaração feita por um entrevistado, um aluno do curso de Licenciatura em Educação Física que trabalha na empresa dos Correios. Essa empresa exige de seus funcionários a habilitação em alguma licenciatura para que eles possam prestar um concurso interno para instrutor de unidade de educação local, para atuação no Estado de Minas Gerais, que consiste basicamente em desenvolver atividades relacionadas à atuação com educação corporativa (CORREIOS, 2015). É importante aqui discutir a área de atuação da Licenciatura, pois a empresa não se assemelha ao ambiente escolar, e, de acordo com a Resolução CNE/CP 01/2002, é determinado que os licenciados atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física (BRASIL, 2002). Então, é preciso refletir sobre a atuação nessa empresa com relação ao entendimento acerca das licenciaturas e o papel desse tipo de habilitação profissional no contexto social.

4.3. Experiências no estágio

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

Um dado a ser ressaltado é de um entrevistado que acredita que o conjunto dos estágios acrescentou muito por trazer a realidade da escola, agregando conhecimento e trocas de

experiências. Essa vivência da realidade da instituição escolar é mencionada como essencial por alguns autores que consideram o estágio enquanto o momento onde o acadêmico entra em contato com o futuro campo de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005; PIMENTA; LIMA, 2012). Em complemento, um participante abordou sobre o choque de realidade que passou ao se deparar com as escolas em que estagiou, por se tratarem de escolas em comunidades carentes, onde grande parte dos alunos se encontrava em situação de vulnerabilidade social. Esse fato leva a outro ponto de discussão, que é o distanciamento existente entre a formação inicial oferecida nas instituições de ensino superior e as realidades distintas presentes nas escolas, ponto ressaltado por quatro participantes da pesquisa. Dois deles afirmaram que, mesmo com planejamento, algumas aulas não foram desenvolvidas como o previsto, gerando certa frustração, como protesta uma das participantes:

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

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

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

Essas fases dos estágios são essenciais para o reconhecimento da realidade na prática, quando o estagiário tem a oportunidade de conhecer os alunos e as condições que a escola oferece para as aulas de Educação Física e, a partir daí, poder discutir o planejamento de suas intervenções juntamente com os professores envolvidos no estágio. Mesmo com a estrutura de organização dos estágios, quatro participantes assumiram turmas antes de completarem essas fases anteriores de preparação.

Então, eu tenho um problema nos estágios na Educação Física (...), eu sempre vou pra fazer estágio e acabo virando o professor do estágio, eu tenho extremo problema com isso, o único local que não aconteceu isso foi no IFMG, porque eu tenho essa afinidade com os alunos e acabo passando essa segurança para o professor do campo estágio também, e aí os alunos passam a me respeitar também, por exemplo, quando eu fiz no NOME DA ESCOLA, são professoras lá, e aí eu era referência masculina, os alunos me respeitavam e não respeitavam a professora, entendeu? Então assim, eu não precisava falar duas vezes, só que quando você está em uma situação de estagiário, o que você gostaria era de ser estagiário mesmo, ir pro campo de estágio e seguir à risca o que manda as documentações, eu queria ir lá e coparticipar, intervir, eu não queria ir lá e no primeiro dia de observação e já começar com minha coparticipação e começar a dar aula. (n.3)

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

Essas colaborações são essenciais para que os estágios participem ativamente da formação do futuro professor.

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

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

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

Além desse fator, é preciso aqui discutir a atual conjuntura das aulas de Educação Física na escola. Apesar de haver alguns avanços, a maior parte dos professores não faz um planejamento de conteúdos diversificado, havendo assim, a hegemonia do futebol (FARIA, 2014). Embora o futebol seja um conteúdo rico, ele não é desenvolvido na escola enquanto um conjunto de atividades com uma sequência pedagógica com finalidade de fazer parte de um processo de ensino-aprendizagem, sendo apenas uma reprodução de sua forma fora da escola. Essas duas possíveis formas de (re)produção do esporte dentro do ambiente escolar, são

chamadas por Vago (1996) de *Esporte na escola* e *Esporte da escola*, sendo o primeiro, uma modalidade dentro da escola que apenas reproduz as práticas de esporte hegemônicas na sociedade. Já o esporte da escola aponta a escola como instituição social que pode produzir uma cultura escolar de esporte que “estabeleça com elas (as práticas de esporte) uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (VAGO, 1996, p.4).”

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

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

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

(...) achei interessante principalmente é... quando eu tava no primeiro de observação... é como os professores se dedicam mais nos anos iniciais. (risos)
(...) então, assim, eles preparam as aulas melhores e já pros anos finais eles já não tem aquele fôlego mais então deixa solto. (n.6)

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

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

Ainda sobre as práticas pedagógicas nos diferentes segmentos da Educação Básica, cinco participantes apontaram o Estágio Supervisionado: Ensino Médio, como o mais complicado, por diversos fatores, como falta de planejamento do professor, o receio perante a idade dos alunos, a

falta de vontade dos alunos fazerem as aulas e a ausência de materiais. Por alguns desses fatores, duas participantes não pretendem trabalhar com o Ensino Médio após a formação inicial. Então, em linhas gerais, os estagiários declaram ter dificuldades em ministrar os conteúdos, como alega a entrevistada n.11:

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

Diante da atitude dos alunos do Ensino Médio, os professores influenciam e são influenciados ao longo do processo, e acabam demonstrando dificuldades em encontrar um rumo para o desenvolvimento da Educação Física enquanto componente curricular pedagógico no segmento, e, como consequência, pode-se observar a evasão dos alunos das aulas (MOREIRA, 2004). Com relação a essa significação da Educação Física, um dos entrevistados tem uma visão pessimista para a Educação Física. Ele assegura que apenas o estágio na Educação Infantil foi produtivo para sua formação e afirma que, quando for professor, a estrutura das escolas e o comportamento dos alunos vão permanecer os mesmos. Sobre essa visão explanada pelo entrevistado, em que os estágios não acrescentaram muitas mudanças em sua formação, Zabalza (2014) coloca que nem sempre a aproximação do graduando com a escola propicia a ele a efetivação das finalidades do estágio.

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

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

(...) o que eu vivenciei, o que eu vi, basicamente, o que diferenciou foi o infantil... não só em questão de conteúdo que é totalmente diferente, faixa etária e tudo. Mas dos outros estágios (...) eu via a mesma coisa, praticamente, na Educação Física. Ah, no infantil eu tive oportunidade de trabalhar com um professor que era o meu supervisor e ele acreditava muito na linha da

psicomotricidade. Então o cara, tipo assim, dava muita muitas aulas de coordenação pros alunos, tipo consciência corporal, entendeu? então tinha muito isso. E eu fiz com dois professores, um que era esse da psicomotricidade e o outro não... esses dois professores, um era mais voltado pra isso, o outro, a outra era mais tipo assim brincadeiras, jogos e brincadeiras. Então tipo assim às vezes era um pouco até livre, mas eu via que ela trabalhava muitas cantigas com as crianças, sabe? Foi bacana. Foi diferente dos outros, tanto de observação que eu fiz no ensino assim fundamental (...) foi rola bola e o restante também. (n.11)

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

Um dos entrevistados afirmou que, dentre os estágios realizados, um dos pontos altos foi o momento em que trabalhou com uma turma de Educação Infantil onde havia uma criança autista. Ele revela que esse fato dificulta o andamento das aulas de Educação Física pela falta de preparo dos professores, atentando que ele mesmo conseguiu obter alguns avanços no que se refere à participação desse aluno nas aulas. Essa situação relatada suscita elementos para se analisar a forma como o curso encontra-se estruturado. A matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP oferece apenas uma disciplina que trata o conteúdo específico de alunos com necessidades especiais, “Educação Física: Necessidade Educacional Especial”, que conta com uma carga horária de 60 horas/aula. De acordo com o relato do entrevistado, apenas essa disciplina não dá conta de preparar os futuros professores no trato de alunos que, porventura, apresentem alguma necessidade educacional especial. O relato chama atenção sobre a formação continuada com cursos específicos da temática, pois, de acordo com a legislação, os “sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).” A partir dessa particularidade em seu estágio, o entrevistado comenta:

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

Seguindo a relevância de diferentes experiências nos momentos de estágio, foi citada por um entrevistado a importância do momento de estágio na formação para se aprender a dar aula. Essa formação profissional se dá por meio de diferentes aprendizados, sendo preciso destacar que o estágio por si só não transforma o acadêmico em professor, mas pode contribuir para que o mesmo tenha a noção da profissão (SILVA, 2010), visando, sobretudo, assegurar a conexão entre as habilidades e competências adquiridas no curso de formação e que vão sendo transformadas em ações profissionais. Essa formação prática se dá a partir da convivência na escola com os alunos e outros profissionais da educação. O que nos leva a outro resultado da entrevista, que cita a convivência com os professores supervisores enquanto momento essencial da formação profissional. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005) afirmam que o estágio é também um momento de construção identitária social, no sentido de definir um grupo com uma ordem de valores e méritos.

4.3.1. Pontos positivos e negativos dos estágios

Tendo em vista a complexidade das experiências vivenciadas pelos participantes nos estágios, buscou-se conhecer possíveis pontos positivos e negativos deste momento da formação inicial. Como aspectos positivos, sete participantes destacaram a experiência de, com o acompanhamento do professor supervisor na escola e professor do estágio, assumir o protagonismo das funções docentes nas turmas em que se encontravam a atuar no estágio, situação que retrata a realidade que lhes é reservada como professores iniciantes na educação básica. Outro aspecto ressaltado como ponto positivo pelos entrevistados no estágio se refere à oportunidade de vivenciar diferentes contextos de intervenção docente a partir do rol de escolas disponibilizadas para a realização dos estágios nos segmentos que compõem a Educação Básica. Essa situação é destacada numa das falas:

Positivos, é... acho que o mais positivo assim, é fazer você ir pra realidade, em que os meninos estão agora... por exemplo, quando eu fiz o estágio no infantil no colégio, a realidade lá é bem diferente da realidade que estou agora, que é uma municipal. Lá eles tinham material, todo tipo de material que você pensar, eles tem... eles tem quadra, a escola agora não tem... só tem três pátios muito pequenos e o infantil não tem nem como ir pros pátios de baixo, porque se cair, rala e machuca.. então assim, a principal coisa é a realidade... Porque quando eu trabalhei no colégio, eu levei altas atividades, assim, e super diferentes porque eu tinha como trabalhar com os meninos as atividades... (n.8)

Esse resultado corrobora com a literatura que trata o estágio enquanto momento único na formação inicial, que possibilita ao acadêmico a reflexão sobre a prática pedagógica na escola, lugar onde se apresentam grandes desafios docentes, por oportunizar a compreensão do sistema de ensino, as políticas educacionais e os alunos com os quais irá desenvolver e construir processos de aprendizagem (TARDIF; LESSARD, 2005; PIMENTA, 2010; SILVA, 2010). A partir desse resultado sobre a permanência na realidade da escola, destacam-se também dois acadêmicos que acreditam ter sido indispensável a convivência com professores de Educação Física e também com os alunos dos diferentes segmentos da educação básica. Tendo em vista que a identidade de um sujeito é (re)construída a partir de sucessivas socializações (DUBAR, 2005), o estágio curricular supervisionado é um momento privilegiado para que se reconheça o contexto da realidade da escola, dos docentes e dos alunos, no sentido de vivenciar essas relações a fim construir uma identidade docente e uma prática pedagógica reflexiva (KULCSAR, 1994; ANDRADE, 2004; MARTINY; SILVA, 2011; PIMENTA; LIMA, 2012; ZOTOVICI et al. 2013; IZA; NETO, 2015).

Somando-se a essa percepção da realidade, uma entrevistada citou a grande oportunidade de aprendizado dentro da escola no momento de estágio, sempre agregada à leituras sobre a temática, como a ocasião de perder a insegurança, ganhando maturidade:

Ó, os pontos positivos foi porque eu tive oportunidade de aprender muito e aprender lendo também, pra poder fazer, entendeu? Então eu sempre tentava fazer planos de aulas diferentes em que abordar conteúdos diferentes, então acabei aprendendo bastante.. Eu tive que ler, esse foi um ponto positivo... é... outro ponto positivo foi... perder um pouco dessa insegurança. Às vezes a apreensão nossa é natural, de tá na frente de uma turma e tal então hoje em dia eu já me sinto mais madura pra poder fazer o estágio, sabe? (n.11)

Primeiramente, é preciso destacar a importância de leituras de livros e artigos da área da Educação Física que fundamentam teoricamente as ações desenvolvidas na escola enquanto professor, para que haja uma compreensão plena da realidade, sempre aliada a estas teorias, a fim de que seja dado um sentido crítico ao estágio como importante momento da formação inicial (ZOTOVICI et al., 2013). Ainda relacionado à fala da entrevistada, Caires e Almeida

(2003) e Cruz (2012) discutem o estágio enquanto um momento necessário na formação, no sentido de amadurecimento dos graduandos a fim de se formarem professores.

Uma graduanda afirmou que tudo o que vivenciou nos estágios foi uma possibilidade de crescimento, a fim de corrigir possíveis erros cometidos.

Não, eu acredito que não teve ponto negativo, só teve positivo porque tudo foi pro crescimento, tanto as coisas boas, quanto as coisas ruins que aconteceram... aconteceu isso de bom, ah, ótimo, posso levar isso comigo... aconteceu isso de ruim, aí então eu posso corrigir quando eu estiver trabalhando como professor. (n.4).

Nesse aspecto, é possível observar que durante o estágio, o acadêmico vai se deparar com desafios e dificuldades da profissão, aspectos esses que, se bem trabalhados e problematizados na universidade e na escola durante esse momento da formação, são essenciais para situar o futuro professor acerca da profissão (PIMENTA, 2010; SILVA, 2010). Outra entrevistada destacou dificuldade em resolver problemas e imprevistos que surgiram no momento do estágio, além de problemas relacionados às discrepâncias entre a teoria e a prática. Essa reflexão sobre as dificuldades e possibilidades da prática estimula a melhora da qualidade da ação dos profissionais.

Além das narrativas sobre os aspectos positivos, os entrevistados também discutiram sobre os elementos negativos de seus estágios. Um resultado se destacou entre as respostas: a falta de estrutura das escolas para a Educação Física. Sete entrevistados apontaram situações em que era complicado ministrar as aulas planejadas por não terem espaços para as práticas corporais de movimento, ou mesmo os espaços disponíveis não serem adequados para as aulas, como no relato de dois entrevistados:

Eu fiz um estágio em uma escola que o top da escola era queimada, e eu fui ver o porquê da queimada, e era devido a estrutura da escola, e eles eram proibidos de chutar bola pesada pra não quebrar os vidros, e eles só podiam jogar queimada, e foi fácil quando fui fazer o estágio introduzir o handebol, eles nunca tinham visto uma bola de handebol, eles queriam chutar a bola de handebol, e eu falei que era parecido com a queimada, quando eu coloquei o handebol na aula de Educação Física com as regras todas certinhas, eles passaram a jogar handebol na hora do recreio. Você tem que chegar no estágio e aproveitar a cultura dali. (n.7)

(...) as duas escolas não tinham um espaço específico da Educação Física, eram pátios, onde eram as aulas, então teve problema de professor reclamar de barulho, teve um estágio que o professor teve que sair de dentro da escola pra ir em uma quadra alternativa da comunidade por causa do barulho, porque não tinha como, porque era muito perto. (n.1)

Junto às reclamações sobre a infraestrutura, cinco estagiários alegaram a inexistência de materiais para as aulas de Educação Física. Esse fato gerou um questionamento pertinente de um entrevistado:

Então é isso, não tem material, não tem estrutura mesmo, mas agora eu me questiono assim, se vem determinadas verbas, e a gente sabe que tem a verba pra Educação Física, pra onde que ela vai? Existe a verba da Educação Física, por mais que seja a prefeitura e que vai ter aquele material mediano, existe um material, uma bola com material mediano que vai ser distribuído. O que é feito com isso? Se não tiver livro de matemática o professor vai dar aula? Então pronto, o professor de Educação Física também demorou 4 anos pra formar, ele também precisa de ter o material, ele tem o conteúdo, ele também tem que ter material. (n.3)

Mesmo com a grande necessidade de materiais e infraestrutura para o desenvolvimento de uma Educação Física de qualidade, alguns autores corroboram com os resultados do presente estudo ao encontrarem em suas pesquisas que, em inúmeras escolas, os professores de Educação Física constantemente reclamam quanto à falta de material pedagógico e estrutura física para desenvolver as suas práticas pedagógicas (SOMARIVA; VASCONCELLOS; JESUS, 2013; CAMPOS, et al. 2015; CARVALHO; OLIVEIRA, 2013; SILVA; JUNIOR, 2015). Com a série de dificuldades e desafios, segundo Carvalho e Oliveira (2013), a precária infraestrutura para as aulas de Educação Física é um fator que compromete o desenvolvimento de boas práticas da disciplina, pois quando o professor não tem instrumentos como quadras e materiais, é provável que apenas venha a ser desenvolvido o conteúdo esporte, retornando, assim, para o “rola bola”.

Apesar dessa falta de infraestrutura e de materiais denunciada pelos participantes, um dos dados ressaltado por um entrevistado chamou atenção pela observação feita de que os professores conseguiram se adequar à falta de recursos, conseguindo improvisar. Esse fato foi visto enquanto um ponto positivo:

(...) o professores conseguir adequar a falta de recurso. Um exemplo claro foi desse mesmo professor. O (professor), ele foi na rua e tinha um, tinha um tinha um barranco lá, jogou uma corda e fez um, uma escalada pros meninos, no meio do local, usava o portão com grade da escola também.. Improvisava muito. (n.5)

Na literatura, muito se encontra sobre a improvisação nas aulas de Educação Física, onde a criatividade do professor é vista como uma qualidade positiva e necessária para que os alunos não sejam privados de vivenciar determinadas práticas corporais (RIVADENEYRA, 2001; REGO; FREITAS; MAIA, 2011; SILVA; JUNIOR, 2015). Os professores devem ser capazes de atuar nas escolas, procurando sempre otimizar o alcance de seus objetivos pedagógicos com seus alunos, mas resta perguntar se apenas a improvisação é o suficiente. Nesse caminho, outro entrevistado se coloca contrário à improvisação nas aulas:

Eu discordo muito quando as pessoas falam que o professor de Educação Física tem que improvisar, e como somos muito proativos, elétricos, acaba que a gente não dá conta de ter aquela turma e não fazer nada, então acaba que improvisamos muito, improvisamos tudo. (n.3)

Segundo Mattos e Neira (2000):

(...) para inserir a Educação Física dentro do currículo escolar e colocá-la no mesmo grau de importância das outras áreas conhecimento é através da fundamentação teórica, da vinculação das aulas com os objetivos do trabalho, da não improvisação e, principalmente, da elaboração de um plano que atenda às necessidades, interesses e motivação dos alunos (p.25).

Sendo assim, ressalta-se que o plano de aula é extremamente importante na prática pedagógica do professor para organizar e nortear seu trabalho (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008), então a falta de planejamento acaba fazendo com que o professor seja comparado a um recreador, que está ali apenas para divertir as crianças (NASCIMENTO; SILVA; SANTOS, 2013). De acordo com os autores, essa falta de planejamento que gera a improvisação, traz, como consequência, a desarticulação entre os objetivos e sua execução com o trabalho do professor na escola.

Ainda sobre a atuação dos professores supervisores dos estagiários, como ponto negativo encontrado, está a falta de entusiasmo dos professores para ministrarem suas aulas, citada por dois entrevistados. No cotidiano de trabalho do professor estão presentes aspectos geradores de estresse que estão relacionados à natureza de sua função e ao contexto institucional e social (SILVEIRA; ENUMO; BATISTA, 2014). A desmotivação dos docentes apontada pelos participantes não se encontra nos objetivos da presente investigação e, por conseguinte, os dados coletados não permitem estabelecer as causas relacionadas. No entanto, por se tratar de uma situação que emergiu dos relatos dos participantes, observa-se que a literatura disponível que trata dessa temática apresenta possíveis fatores da desmotivação docente, como a conhecida síndrome de Burnout. Burnout é um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com cuidado a outras pessoas e é constituído de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho (MASLACH; LEITER, 1999). Ainda de acordo com os referidos autores, as profissões envolvidas com a educação, como os docentes, supervisores, diretores, etc, são mais vulneráveis a essa síndrome. O processo da síndrome é individual e pode evoluir por anos (RUDOW, 1999).

Além desse fator, ainda há outras questões para se analisar a motivação do professor. É preciso considerar desafios que depreciam a profissão docente, como o desprestígio social, a desvalorização salarial, as poucas condições de trabalho, a falta de formação pedagógica, a pouca vivência do aluno no trato da ciência e as dificuldades inerentes ao trabalho (CUNHA, 2012; SOUZA; PAIXÃO, 2015). O desânimo dos professores de Educação Física na Educação Básica também pode estar relacionado à falta de motivação dos próprios alunos das escolas. A motivação é essencial para a aprendizagem e o desempenho de habilidades motoras, por ter um

papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento (MAGGIL, 1984). Sem motivação é difícil que os alunos façam as atividades nas aulas de Educação Física.

Seguindo a falta de motivação dos professores e, possivelmente, dos alunos, dois dos entrevistados acredita ser problemático o fato das aulas de Educação Física serem um “refúgio” para outras aulas ou reuniões escolares. Um dos entrevistados faz uma análise da própria relação do professor com a sua disciplina, destacando a falta de compromisso:

(...) os professores de Educação Física são os professores que ficam com os alunos na hora das reuniões. Os professores de Educação Física ele não querem ter compromisso, sem generalização, eles não querem ter compromisso, assim como outros professores tem, tá todo mundo ali, mas o professor de Educação Física é tido como um professor que brinca, que é o momento da alegria, que é unicamente pra isso, e aí ele se coloca nesse nível também, e aí faz com que a profissão de Educação Física fique sucateada (n.3)

O ideal seria que todos os professores da escola participassem das reuniões pedagógicas, pois quem se envolve com educação precisa sempre reconstruir os saberes necessários à sua prática educativa (TARDIF; RAYMOND, 2000). Em algumas escolas os professores de Educação Física são designados a ficar com as turmas na quadra para que os professores das demais disciplinas possam participar das reuniões pedagógicas. Em muitos casos, pela falta de criticidade e de que a Educação Física é um componente curricular na escola, os professores dessa área de formação o fazem como sendo algo necessário e natural. Mas negar o espaço das reuniões pedagógicas aos professores de Educação Física contribui para o desperdício da cultura pedagógica desenvolvida e para a permanência da dicotomia teoria-prática, além de negar o saber do professor (VASCONCELLOS, 2002). Sendo assim, um dos fatores que influencia a valorização da área de forma mais impactante está nas escolas, pois um trabalho coletivo em que se discute, estude e socialize possibilidades de se construir um Projeto Pedagógico coerente que seja assumido por todos é fundamental para se começar a pensar em mudanças nas concepções sobre a Educação Física (BERTINI JR; TASSONI, 2013).

Por fim, uma estagiária fez uma crítica à carga horária, acreditando que seja excessiva, o que apontou enquanto ponto negativo. De acordo com ela, são muitas horas dentro da escola, ao se considerar que os conteúdos das aulas são muito semelhantes.

(...) cê passa muito tempo observando e coparticipando na escola, por exemplo, no estágio do fundamental tem que passar noventa horas na escola.. então assim, a carga horária dentro da escola é muito puxada, sendo que praticamente o ensino fundamental, os anos finais e o ensino médio, o conteúdo praticamente se assimila muito. (n.10)

Tendo em vista a legislação que prevê 400 horas de estágios para as licenciaturas, realmente se observa uma grande carga horária dentro das escolas. No caso da UFOP, os

estagiários devem permanecer, em média, 72 horas/aula na escola em cada Estágio Curricular Supervisionado, desenvolvendo as atividades de Observação, Coparticipação e Intervenção. Apesar do cumprimento da carga horária completa ser importante, a situação citada pela entrevistada deve ser discutida, pois com a repetição das aulas, no sentido de professores “rola bola”, não há muito que se difere de uma hora a outra de aula, excluindo-se as relações sociais entre os próprios alunos, já que os professores se afastam desse momento de aula. Mas a entrevistada afirmou que conseguiu ministrar as aulas. A partir desse ponto, foi questionado o que os participantes fariam diferente em seus estágios.

4.3.2. O que faria diferente

Uma vez levantados os pontos positivos e negativos do estágio na percepção dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física, buscou-se conhecer aspectos que eles mudariam ou fariam diferente em seus estágios, caso pudessem voltar e começar novamente. Acredita-se ser importante levantar essa questão, no sentido de trazer reflexões sobre as atividades desenvolvidas nos estágios, pois, de acordo com Tardif (2011), é preciso que os professores desenvolvam reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. A partir dessas reflexões, o futuro professor vai (re)construindo a sua identidade profissional docente (FAZENDA, 1994; ALTHAUS, 1997; CAIRES; ALMEIDA, 2003; ANDRADE, 2004; CONCEIÇÃO; KRUG, 2008; MORAES et al., 2008; SILVA, 2010; SAMBUGARI, 2011; PIMENTA; LIMA, 2012).

Apesar da afirmação anterior dos autores, sobre a (re)construção da identidade profissional docente durante os momentos de estágio, inicialmente, três participantes afirmam estar satisfeitos com suas atuações e que não mudariam nada. Dentre as razões, um entrevistado enfatiza o seu desenvolvimento dentro do momento do estágio:

Eu não mudaria, porque eu me envolvo demais, entendeu? Então, assim, eu não mudaria, eu acho que o que aconteceu de novo nesses meus estágios, que foi adquirido ao longo do curso, foi a história de acrescentar as atividades, por exemplo, igual eu falei da minha tendência ao esporte, hoje eu consigo dar aula de educação e não dar esporte, então assim, eu não mudaria, porque eu sempre gostei muito porque sempre me envolvi muito. (n.3)

Já dois outros entrevistados afirmaram que uma mudança seria chegar na escola com menos timidez e receio para observar e participar das aulas. Uma entrevistada justifica sua fala afirmando que:

(...) (n) o primeiro estágio cê fica muito com receio do que que é, entendeu? é o primeiro, tipo assim, a gente não é preparado pra isso, num é... quando a gente chega no, é.. acho que é o quinto período, né, que tem o primeiro estágio, cê, é tudo novo, entendeu? a gente tem umas aulas por aí em sala, mas assim, a

gente não tem discussões sobre o que a gente tem, sobre o que eu tive no fundamental e no ensino médio agora, eu não tive isso. (n.11)

Em sua fala, essa entrevistada se refere também à falta de discussão em sala de aula sobre as observações, participações e intervenções no campo de estágio, onde poderia trocar experiências com os outros colegas e até mesmo com o professor, a fim de reconhecer dificuldades e, possivelmente, colaborar com outros futuros colegas de profissão. Nesse sentido, deve-se realçar a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas e grupos de trabalho (GADOTTI, 2003). Esse tipo de prática gera reflexões sobre as ações desenvolvidas, o que pode contribuir na formação da identidade pedagógica dos estagiários (PIMENTA; LIMA, 2012), pois o estágio sozinho não possui o potencial de transformar completamente o estagiário em professor (SILVA, 2010).

Essa entrevistada, em outro momento, apontou um problema que reconhece na formação, que é a falta de outras disciplinas preparatórias antes da ida para o campo de estágio, e esse fator pode tê-la deixado com receio ao chegar à escola. Ao observar a matriz curricular do curso, faltam disciplinas de natureza pedagógicas na área da Educação Física, com um cunho mais prático que lidem diretamente com o ambiente escolar, mas novamente discute-se a carência de conexão entre a teoria e a prática, pois essas disciplinas anteriores ao estágio deveriam dar conta da complexidade do ambiente escolar (SAMBUGARI, 2011; PIMENTA; LIMA, 2012; RODRIGUES, 2013).

Uma mudança de postura, para uma atuação mais rígida com os alunos da escola, foi citada por dois dos participantes, incluindo menos brincadeiras com os estudantes para não haver confusão de que o estagiário está em posição de professor e não colega.

Mudar minha postura, principalmente no Ensino Médio porque eu acredito que a idade interfere muito também, porque quando eu cheguei, eu, por exemplo, teve turma que eu deparei com menino que era da minha idade, então assim, acho que mudar a postura, impor mais, que eu tô ali como professora e não como uma colega, acho que mudaria bem a visão deles em relação ao fazer ou não fazer as atividades. Assim como com as crianças também porque eu, como diz uma amiga minha, eu sou muito brincalhona com as crianças, então as vezes elas esquecem que eu tô ali dando aula e acham que eu sou uma coleguinha deles, brincando com eles (risos). (n.8)

Essa mudança de postura chama atenção da procura de diferentes modelos de liderança. Como os grupos em que a entrevistada trabalhou estavam demonstrando características em que ela teve dificuldade de ministrar as aulas, ao invés de ser uma professora mais participativa percebeu que era importante analisar sua forma de liderança e ministrar suas aulas com uma postura mais autoritária de liderança (MARTENS, 1987).

Uma participante apresentou uma reflexão muito importante no que se refere à discrepância entre a teoria e a prática. Ela afirmou que, se pudesse voltar e começar novamente,

tentaria trazer os professores das escolas mais para a Universidade, em uma tentativa de agregar mais a pesquisa feita na universidade e o ensino desenvolvidos nessas escolas:

Acho que talvez trazer as professoras mais pra dentro da universidade, uma coisa que eu sinto que elas sentem falta, na verdade a comunidade ouropretana sente falta, foi o que elas me passaram também, que eu ouvi também dentro da sala, dos professores, a gente ouve comentário ali, comentário aqui, eles sentem que a universidade e as escolas que são ofertado os estágios são muito distantes, igual uma escola que eu fui tinha artes cênicas lá, tinha teatro, tinha outro estágio lá também, e eles falaram é muito distante, o pessoal vem faz estágio e acabou, vai embora nunca mais volta, é legal ter os estagiários, é ótimo, elas falaram, mas falta trazer elas mesmo, ou ofertar, acho que o curso poderia fazer uma vez ou nunca algum seminário, alguma oficina, pra trazer os professores mesmo pra dentro da universidade, ou fazer um projeto alguma coisa, pra licenciatura, além do pibid, é complicado. (n.1)

A partir desse resultado, retomamos a discussão sobre a falta de conexão entre as teorias pensadas e a prática dentro das escolas, pois, a partir do que é desenvolvido nas escolas, não é possível seguir o que a formação teórica manifesta. Esse fato é preocupante, pois os conhecimentos teóricos obtidos nas universidades não mantêm uma correspondência completa e satisfatória com os saberes da prática, o que acaba gerando um sentimento de rejeição pela formação que receberam (TARDIF; RAYMOND, 2000). Além disso, é essencial uma formação continuada dos professores que estão no ambiente escolar, para que se desenvolva uma interação satisfatória entre a pesquisa e o ensino (TARDIF, 2011).

Sobre algumas situações específicas, uma entrevistada reconheceu alguns possíveis erros de conduta nas intervenções desenvolvidas. Na Educação Infantil, afirma que faria mais planos de aulas com sequências programadas, que não desenvolveu. A compreensão dessa participante é muito notável, pois o Plano de aula é um grande aliado do professor, pois é através do planejamento que o professor vai delinear suas ações para alcançar seus objetivos ao longo de um período específico (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008). Os autores ainda afirmam que é o plano de aula que dará ao professor a dimensão da importância de sua intervenção e os objetivos a que ela se destina. Essa mesma entrevistada ainda aponta que, no Ensino Médio, acredita que melhoraria os conteúdos a serem trabalhados, a fim de motivar os alunos.

Um participante afirma que investiria mais nas Observações, pois, em suas primeiras participações, declarou ficar perdido com relação às intervenções a serem desenvolvidas, mesmo com a grande carga horária destinada à observação em todos os estágios supervisionados. Esse fato nos mostra a grande relevância da observação nos momentos de estágio, e a importância desta fase ser desenvolvida de maneira reflexiva, para que participe ativamente da formação do professor (KULCSAR, 1994).

Além desses fatores citados, uma entrevistada afirma que levaria para suas intervenções conteúdos diferentes, que os alunos não conhecessem, a fim de motivar e tentar demonstrar mais a eles a importância da Educação Física. Esta mesma participante afirma ainda que mudaria o lugar em que estagiou, pois apenas encontrou professores “rola bola”, o que gerou certo preconceito com esses professores e dificultou seu trabalho enquanto estagiária. O fato do professor não manter o domínio de suas aulas ministradas, apenas jogando uma bola de futebol (FARIA, 2014), pode dificultar as intervenções dos estagiários por dar a impressão aos alunos de que a disciplina é apenas uma recreação e, quando são feitas as intervenções contextualizadas e com uma prática pedagógica sistematizada, muitas vezes eles não querem participar. Sobre essa visão dos alunos, de acordo com Nogueira (2004), em seu estudo sobre as percepções de crianças do ensino fundamental sobre diferentes disciplinas do currículo escolar, os alunos percebiam a Educação Física (e Educação Artística) como "matérias para brincar e descansar". A autora acrescenta que esses alunos não viam o desenvolvimento corporal e os esportes enquanto conhecimentos importantes desenvolvidos na escola.

Por fim, uma estagiária alegou que, se começasse novamente, estaria desenvolvendo o estágio com outra visão, com mais questionamentos, pois agora possui mais experiência. Em suas palavras:

(...) acho que eu teria questionado um pouco mais (...) por que eu também tenho um pouco mais de maturidade hoje, entendeu? um pouco... mas se eu tivesse ela hoje eu teria outra visão, entendeu? Do estágio, porque o primeiro Estágio cê fica muito com receio do que que é, entendeu? É o primeiro, tipo assim, a gente não é preparado pra isso, num é... (...) então, é, querendo ou não, eu teria outra cabeça também, eu saberia ter outro olhar, o que olhar... entendeu? Na prática. (n.11)

Com a realização dos estágios, observa-se mudança da visão da entrevistada sobre o ambiente escolar, juntamente a um maior amadurecimento e mudança de olhar. Alguns autores corroboram com a ideia de que o estágio pode contribuir com o desenvolvimento da maturidade dos estagiários (CAIRES; ALMEIDA, 2003; CRUZ, 2012), pois a prática docente envolve a ambiência da escola e os saberes da experiência os quais o professor vai se apropriando ao longo de sua trajetória profissional (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010; TARDIF, 2011).

4.3.3. Expectativas

Sobre o que o estagiário esperava do estágio para sua formação, foi perguntado aos participantes quais eram as suas expectativas com relação ao estágio e às suas atividades nas escolas escolhidas. Esses dados são importantes por revelar um pouco da visão de Educação Física que os entrevistados possuíam enquanto ex-alunos da Educação Básica antes de

assumirem as atividades específicas da docência no ambiente escolar. As expectativas que os estagiários formam através de uma aprendizagem por observação (LORTIE, 1975) e durante a formação inicial cruzam-se com as experiências de estágio (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010), sendo legitimadas ou desafiadas, quando as novas experiências contradizem claramente as expectativas.

Dentre os resultados, cinco participantes afirmaram que tinham expectativas positivas com relação aos estágios na escola, com convicção de dar boas aulas. Três dessas entrevistadas tiveram essas expectativas frustradas. Uma delas se viu enquanto professora e percebeu que a responsabilidade da profissão era muito grande, e que era preciso trabalhar muito para não se tornar um professor “rola bola”. O professor é aquele que deve assumir um compromisso social com o ensino, então é preciso reconhecer a docência enquanto ocupação essencial (GIOVANNI, 2005), e, considerando fatores que depreciam a profissão docente como o salário, as condições de trabalho e as dificuldades, é necessário um trabalho árduo diário para superar as barreiras da docência (CUNHA, 2012).

Outra entrevistada teve expectativas de conseguir ministrar suas aulas, mas suas experiências com o estágio no Ensino Médio foram tão ruins para ela, no sentido de não conseguir trabalhar nenhum conteúdo com os alunos, que resolveu desenvolver seu Trabalho de Conclusão de Curso com a temática de motivação nesse segmento. Muitos estudos têm abordado a falta de motivação de alunos do Ensino Médio nas aulas de Educação Física (MATTOS; NEIRA, 2000; MOREIRA, 2004; FRANCHIN; BARRETO, 2006; ANDRADE; EL TASSA, 2015) e, de acordo com esses autores, alguns fatores estão relacionados a essa falta de motivação, como aspectos relacionados à falta de estrutura física na escola e às aulas repetitivas que abordam sempre o mesmo conteúdo (ANDRADE; EL TASSA, 2015). É importante refletir sobre esse dado no sentido de sempre fazer questionamentos sobre a sua própria prática na posição de professor.

A outra entrevistada afirmou que estava muito animada para dar as aulas de Educação Física, com expectativas de desenvolver bons conteúdos e alcançar certos objetivos com os alunos, acreditando que não teria muitas dificuldades na posição de professora, mas, ao conhecer melhor as escolas, ficou frustrada. A estagiária tinha como expectativas lecionar aulas de Educação Física na educação básica que seriam bem aceitas pelos alunos, acabando por ficar empolgada com seus planejamentos a fim de estimular a participação dos alunos. No entanto, suas expectativas não se efetivaram, pois desde o início de suas visitas na escola, ela se deparou com uma realidade diferente, em que os alunos não se interessaram pelos conteúdos que ela planejou ministrar.

Sobre a frustração no momento de estágio, Krug e Krug (2008) pesquisaram motivos de frustração dos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. Dentre esses motivos, o mais citado foi “os alunos”, que não gostavam de fazer nenhuma atividade orientada, sendo extremamente indisciplinados. Este é um fato a ser discutido, no sentido de que não só os alunos não querem ter as aulas, mas, muitas vezes, o próprio professor pode ter entrado em uma zona de conforto, onde não tenta desenvolver aulas diferentes, abordando conteúdos importantes da Educação Física.

Em um dos depoimentos, um entrevistado afirmou que, tendo em vista as experiências frustradas com as aulas de Educação Física enquanto aluno da educação básica, iniciou o estágio sem grandes expectativas. No entanto, se surpreendeu com a maioria das turmas, pois os professores trabalhavam bem, o que deu a impressão de que o perfil dos professores de Educação Física está mudando. Desde o ingresso na educação formal, o aluno tem uma próxima relação com professores em diferentes momentos da educação básica e superior, mas quando é colocado em frente ao estágio, na formação, há mudanças de contexto histórico, social e cultural. Sendo assim, pode haver uma ressignificação da profissão docente por esse aluno. Sobre as mudanças do perfil dos professores, Silva, Silva e Ribeiro (2013) acreditam que, mesmo diante deste cenário, é possível inferir que ainda existem lacunas no que se refere à concepção docente sobre sua prática pedagógica. Este fato aponta uma fragilidade epistemológica da profissão e possíveis ambiguidades na construção das identidades dos docentes de Educação Física, ao atravessarem as distintas esferas culturais implicadas nesta área (VARGAS; MOREIRA, 2012).

O resultado que chamou mais a atenção, no que se refere às expectativas criadas pelos estagiários, foi o de um entrevistado que afirmou que tinha expectativa de aprender a ser professor de Educação Física:

Minhas expectativa do estágio era de aprender a ser professor de Educação Física, e eu saí frustrado do estágio, tudo o que aprendi até hoje pra mim aplicar em uma escola hoje como um professor é um desafio muito grande. Essa geração nova não faz esportes, eles querem fazer esporte mas não na escola, e se você quiser dar outra coisa na aula de Educação Física sem ser o esporte você vai encontrar muita dificuldade. Eu fui pra escola achando que eu ia encontrar aquela turma da minha época que gostava de fazer Educação Física, e não é Educação Física, gosta de jogar bola. (n.7)

De acordo com alguns autores, o estágio colabora na construção da identidade docente por possibilitar a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais construídas e praticadas historicamente (GUIMARÃES, 2004; PIMENTA; LIMA, 2012). Sendo assim, é um momento propício para diferentes aprendizados do que é “ser professor”. Existem várias

maneiras de ser professor, e a construção da identidade docente baseia-se nos valores de cada indivíduo, como se situa no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005). Então, apenas o estágio não dá conta dessa construção identitária, mas colabora como um momento de (re)descoberta dessa identidade. Como afirma o entrevistado, suas expectativas com o estágio foram frustradas, pois ele esperava que a estrutura da Educação Física estivesse a mesma de quando ele era aluno, por que, em muitos casos, no decurso de sua trajetória profissional, o sujeito desenvolve intervenções docentes baseadas em modelos já vivenciados enquanto discente da educação básica e do curso de formação inicial (GALVÃO, 2002). Mas, com o estágio, houve uma reavaliação de sua visão de escola e das aulas da disciplina, trazendo assim uma redefinição do que acredita ser professor.

4.4. Percepção da Profissão Docente após o estágio

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

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

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

formação inicial mediante experiências, sejam elas positivas ou negativas, vivenciadas na ambiência real de atuação profissional, certamente não se encontra imune de perspectivá-las.

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

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

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

Sobre essa percepção da entrevistada, Freire (1996), afirma que o professor deve saber que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (p.5).” O autor ainda acrescenta que esse saber precisa ser constantemente vivido pelo professor, envolvendo os alunos.

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

diferença entre o que é ensinado na Universidade e o que realmente acontece em sala de aula, mostrando para ele que deve entender melhor os alunos:

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

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

Ó, eu vejo muito a profissão de professor como a profissão de educador, porque educar é diferente de ser professor, entende? Por que quando você fala “o educador”, ele tem uma função... é... muito mais ligada a formar o indivíduo assim, de forma integral, que é o que eu acredito, sabe? Tanto em aspectos, no nosso caso, (...) físico, cognitivos, enfim, todos... eu entendo essa, a função do professor como sendo essa de ajudar na verdade auxiliar na construção do ser humano, que você tá trabalhando, entendeu? É mais um auxiliador, ele não sabe tudo (...). (n.11)

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

O professor não pode ser reduzido a isto ou àquilo. Seu saber profissional, de experiência feito, de reflexão, de pesquisa, de intervenção, deve ser visto numa certa totalidade e não reduzido a certas competências técnico-profissionais.

Educar é também arte, ciência, práxis. Realçar o caráter reflexivo do que fazer educativo do professor, pode ser relevante, na medida em que se contrapõe à corrente do pensamento pedagógico pragmatista e instrumental, mas pode ser limitativo, se esse caráter não for compreendido numa certa totalidade de saberes necessários à prática educativa (p.6)

Uma entrevistada chamou atenção para a percepção de seus próprios limites enquanto futura professora da Educação Básica. Essa percepção é desenvolvida pelo fato de que sua mãe era professora e, no contato com a escola, percebeu que as situações se apresentam de forma inteiramente diferentes, assim como a relação com os alunos, percebendo que deveria ter uma atuação mais segura, com maior firmeza com os alunos. Sobre ter um familiar docente e ter vivenciado a escola de diferentes formas, Oliari et al. (2012) acrescentam que a construção da identidade do professor não deve ser apenas considerada a partir de seus conhecimentos adquiridos em sala de aula como aluno, mas também através de toda sua história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a sua inserção na carreira docente. Pois há expectativas acerca da docência, oriundas de processos de socialização antecipada (DUBAR, 2005) e esses valores e significados podem ser (re)construídos em diferentes momentos da formação sob novas relações estabelecidas (PIZANI; BARBOSA-RINALDI, 2014). Como foi afirmado anteriormente, com as vivências práticas nos estágios, os padrões de comportamento reconhecidos pelos acadêmicos com relação à profissão docente tendem à sua intensificação e/ou ressignificação. Então, é considerado que o estágio curricular supervisionado é um momento em que é passível de ocorrer a (re)construção da identidade profissional.

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

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

Ainda nesse sentido, de transformar os saberes adquiridos em saberes escolares, dois participantes citam a capacidade de saber o que foi aprendido durante a sua licenciatura e colocar em prática quando formado. Essa “transformação” de conhecimento para o aprendizado do aluno é amplamente discutida por Tardif (2011), ao afirmar que os saberes sociais são transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares,

os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais.

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

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

A entrevistada n.11 considerava a Educação Física enquanto uma área de conhecimento reflexiva, com diferentes conteúdos e abordagens pedagógicas, e, quando foi para a realidade, a notou enquanto uma aula de lazer, como se fosse recreação, o que trouxe frustração no que se refere à profissão, como afirma:

Ah, o que... a visão que eu ti... talvez eu fiquei um pouco assim mas ah, isso sabe o que acontece? porque tipo assim... você mentaliza alguma coisa, mas talvez que você mentaliza aquilo pra você entendeu? Ou seja, eu penso numa Educação Física escolar que é uma Educação Física escolar que não é tipo Lazer, que não é outra coisa. É uma Educação Física, tipo, é aula, uma disciplina como qualquer outra. Aí quando você chega lá e você não vê isso você fica um pouco frustrado, sabe? Mas querendo ou não, isso não deixou de me fazer pensar que eu quero uma Educação Física, entendeu? Por mais que tenha um negativo, eu quero ser o diferencial, entendeu? (n.11)

Como afirma a entrevistada ao final, ela quer ser o diferencial dentro da escola. A paixão pela docência promove a vontade de se ser um professor empenhado em transformar a sociedade através da formação de alunos para pensarem criticamente (SACHS, 2001; SANCHONETE; MOLINA NETO, 2010).

4.5. Estágio como meio de vivenciar a profissão docente

Esta categoria será apresentada a partir de dois momentos: 7.5.1. Possíveis influências do Estágio Supervisionado na identidade pedagógica do futuro professor de Educação Física e 7.5.2. Estágio como momento de encontro e/ou reencontro do graduando com a profissão de professor.

4.5.1. Possíveis influências do Estágio Supervisionado na identidade pedagógica do futuro professor de Educação Física

Nessa subcategoria, foi perguntado se os estágios acrescentaram algo sobre a atuação pedagógica dos graduandos. Consideramos aqui a identidade pedagógica enquanto os modos de pensar e de agir, os valores, as opções teóricas, os saberes, os conhecimentos, as opções teórico-metodológicas e os diálogos que contribuem para estruturar a ação docente (SARTORI; BUSATO, 2006).

Apenas um dos entrevistados afirmou que o estágio não acrescentou nada neste quesito, considerando a sua atuação com os alunos. De acordo com ele:

Não, na verdade, foi a teoria que me mudou. Foi a teoria que fez eu ir pra prática e fez eu chegar lá. O que eu ouvi na teoria os professores “Entrevistado, você não pode dar o esporte” “Porque eu não posso dar o esporte?” E aí a teoria, e vendo outras coisas e lendo outras coisas, foi a teoria que me fez ir pro espaço do estágio e me comportar, utilizar outras pedagogias. (n.3)

Muitos autores são contrários a essa afirmação, avaliando a prática enquanto momento extremamente importante para a formação inicial do licenciado e para a construção de uma identidade docente (KULCSAR, 1994; ANDRADE, 2004; CONCEIÇÃO; KRUG, 2008; MORAES et al., 2008; PIMENTA, 2010; SAMBUGARI, 2011; PIMENTA; LIMA, 2012; RODRIGUES, 2013), pois apenas o estágio possibilita aos futuros professores a compreensão da complexidade que envolve a prática pedagógica desenvolvida na instituição escolar (PIMENTA; LIMA, 2012). Mas essa vivência prática do estágio não pode acontecer desarticulada da teoria estudada no decorrer do curso e até mesmo durante os momentos em campo de estágio (BERTINI JR; TASSONI, 2013).

No caminho contrário a este entrevistado, dez participantes da pesquisa afirmam que o estágio acrescentou no que se refere à atuação pedagógica dos mesmos. Essa porcentagem corrobora com estudos na área que afirmam que o estágio colabora para que o futuro professor possa estar preparado para conduzir ações docentes na escola enquanto espaço de intervenção numa realidade social concreta (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010; MARTINY; SILVA, 2011; ZOTOVICI et al. 2013; MOLETTA, et al. 2013; IZA; NETO, 2015). Dentre os deslocamentos das práticas pedagógicas explicitadas pelos estagiários, foram citadas diferentes transformações nos momentos no estágio, nas relações com os professores e alunos e nos estudos feitos em sala de aula.

Dois dos entrevistados afirmaram que os estágios contribuíram no quesito pedagógico, pois trouxeram a percepção de que é preciso planejar e organizar suas intervenções educativas, por exemplo, criar um plano de atividades para os alunos. Os planejamentos desenvolvidos

pelos professores são extremamente importantes para a prática pedagógica, a fim de organizar e nortear seu trabalho e poder cumprir com conteúdos a serem trabalhados e alcançar possíveis objetivos (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008). Um participante toca em um ponto importante que é, além de desenvolver planejamentos, seguir as especificações da instituição em que trabalha, a fim de desenvolver um trabalho bem sistematizado e organizado para ensinar os conteúdos, que são de extrema importância:

Seguir o que o currículo, o que a escola pretende fazer, adequar a faixa etária dos alunos e trabalhar a EF em si.. Não só os esportes engessados. (n.5)

Uma das entrevistadas acreditava que o estágio não passava de burocracia, mas aprendeu imensamente nesta área de organização, também chamando atenção para a percepção de que é preciso buscar alternativas para atividades dentro do contexto escolar. Autores afirmam que existe a percepção de que os cursos de formação de professores desenvolvem currículos distanciados da realidade das escolas, desenvolvidos com estágios numa perspectiva apenas burocrática que não dá conta das contradições presentes na prática educativa e isso não tem contribuído para a construção da identidade docente (KULCSAR, 1994; PIMENTA, 2010).

Próxima a essa discussão, uma participante afirmou que o estágio a deixou mais criativa na atuação pedagógica:

Sim... deixa a gente mais criativo... porque (...) se você não tem carta na manga, você vai chegar lá e vai ficar perdido e os professores vão notar, a direção vai notar que você não tem dom, acho que mais criatividade, mais postura, acho que isso. (n.2)

A discussão dessa entrevistada se baseia no fato de que nem sempre o planejamento vai dar conta da realidade da turma de alunos em que o professor está ministrando sua aula. Sendo assim, ressalta-se sempre sejam buscadas adequações dos planejamentos, formas de lidar com públicos que demandam necessidades e procedimentos diferenciados, caso seja necessário (GIESTA, 1996; MAIA; SOARES; VICTORIA, 2009), mas para isso é importante que antes haja algum planejamento a ser trabalhado. Próxima a essa discussão, um entrevistado falou sobre aprender a ser maleável e flexível com os interesses dos alunos, pois é preciso desenvolver certos conteúdos, mas eles só querem as mesmas aulas:

(...) hoje nas aulas de Educação Física os alunos estão acostumados com certas coisas, a gente não pode chegar batendo de frente com eles se não a gente não vai conseguir trabalhar com eles, vamos supor, a realidade da escola, tão acostumado com futsal, você vai chegar e vai trazer basquete, um vôlei, não é isso. A escola no ensino médio que eu tô fazendo hoje os alunos só quer futsal e mais nada, só futsal, as meninas um pouco queimadinha, mas fica ali dez minutinhos e já tão cansada, entendeu? Então é só futsal, futsal, futsal. Então é difícil tirar isso deles, é difícil, você vai chegar e impor isso, os alunos vão simplesmente sentar e falar “Eu não vou fazer!” e pronto, então é tentar

contornar eles aos poucos, “Quer jogar futsal, então, beleza! Vamos fazer dez minutos de outra modalidade.” outro dia, uma vez por semana vamos trabalhar outra modalidade, tentar diversificar um pouco, mas sempre conversando com eles ali pra melhorar a situação. (n.9)

Os professores tem que saber conversar com os alunos, tem que saber escutar opiniões deles, não chegar impondo, sempre escutar o que melhor sejam pra eles, tanto pro professor. E sempre tendo um diálogo, né, não impondo as coisas, se não os alunos vão questionar, e sempre escutar de maneira possível pra fazer um planejamento de uma turma “O que que vocês querem aprender?”, “O que que vocês querem fazer?”, e trocando ideia ali pra ver o que realmente é melhor pros dois, tanto pros professores quanto pros alunos. (n.9)

A flexibilização da prática dos professores é citada por Libâneo (1994), que afirma que o ambiente escolar está sempre se reorganizando, e portanto, é necessário haver coerência entre os objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, métodos e avaliação, adequando-se sempre o que será desenvolvido com os alunos e a realidade específica. Além da flexibilidade ao tratar os conteúdos da Educação Física com os alunos, uma entrevistada afirma que aprendeu com relação às progressões pedagógicas a serem trabalhadas nas diferentes aulas a serem ministradas:

Eu aprendi com relação a conteúdo, ao que eu tenho que aplicar primeiro, o que eu tenho que aplicar depois, entendeu? tem que ter uma sequência, esse tipo de coisa assim. Eu consegui ter uma visão melhor sobre isso. (n.4)

Uma sequência pedagógica de conteúdos é extremamente importante nas aulas de Educação Física, a fim de garantir o aprendizado das diferentes dimensões da cultura corporal, envolvendo o conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1998b). Mas, ainda, é importante discutir nessa entrevista sobre a palavra “aplicar”. A palavra aplicar remete a uma colagem, uma sobreposição, como se o conhecimento fosse apenas colado ou depositado aos alunos, mas em uma prática pedagógica reflexiva as aulas são planejadas e moldadas a fim de corresponderem a uma realidade e contexto específicos, onde os alunos são seres produtores de sentidos que não responderão da mesma forma a determinados conteúdos a serem desenvolvidos em aula. Essa é uma questão importante, pois, na matriz curricular do próprio curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP, no que se refere aos estágios, é usada a palavra “aplicar” em suas ementas, reduzindo os significados da própria prática docente enquanto crítica e reflexiva.

Um resultado trouxe um pensamento sobre construção da identidade profissional do professor de Educação Física a partir do contato e trabalho com os professores das escolas, pois o entrevistado afirma que:

Cada estágio que eu fiz eu peguei um pouquinho de cada professor e acrescentei a minha personalidade também... (n.5)

Sobre esse questionamento, Dubar (2005) afirma que a identidade é construída e reconstruída a partir de sucessivas socializações, então observa-se que a identificação ou não com certas atribuições que são do outro é o centro da formação identitária. O autor ainda especifica que, para a formação da identidade, há um cruzamento de processos relacionais e processos biográficos: no primeiro, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos contextos onde estão inseridos; já os processos biográficos tratam da própria história, projetos e habilidades do sujeito. Ou seja, a formação identitária passa pelo sujeito e pelas socializações as quais se submete.

Uma entrevistada afirmou que o estágio acrescentou muito em sua identidade pedagógica, pois afirma que a didática ensinada nas universidades não dá conta da realidade, novamente nos trazendo para a discussão da distância entre a teoria e a prática. Pois, de acordo com ela, na escola o professor se depara com turmas de alunos completamente diferentes e com peculiaridades que nem sempre são estudadas na formação inicial. Nesse sentido da relação entre a Universidade e a Escola, uma entrevistada fez uma reflexão sobre as abordagens pedagógicas ensinadas em sala de aula na graduação e o momento de estágio enquanto ocasião de se pensar efetivamente sobre essas práticas. Como afirma:

(...) se você vai pra, pro ambiente da escola, não sei se você vai dar uma aula teórica ou uma aula prática, cê tem que tá preparado praquilo, e querendo ou não, você, no decorrer da graduação, das leituras que cê vai fazendo, das aulas, cê vai criando um um... modelo (...) cê vai se formando, vai aprendendo e você também vai aprendendo como você quer ser, entendeu? Então tipo assim, você vai aqui tem as pedagogias, então você se apropria de alguma que cê acha que você considera a melhor pra poder passar né, uma forma mais fácil... aí, querendo ou não, o estágio te faz é se ligar nisso... você não pode chegar lá e só chegar e tipo assim: vamos fazer isso aqui... cê tem que ter embasamento, entendeu? tem que ter uma ordem, e tem coisas que vão fazer sentido pra quem tá... pro aluno, no caso. Então, é no estágio que você tem essa consciência.. e quando você não tá na prática, você não tem isso. Você só vem aqui (em sala) e escuta o que o professor fala, pensa um pouquinho, mas você não reflete realmente aqui. (n.11)

A entrevistada, fala sobre o que Pimenta e Lima (2012) comentam sobre o estágio enquanto momento de integrar o processo de formação do aluno, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de interpretação crítica, a partir de nexos com as disciplinas do curso. Neste quesito, as autoras consideram que o estágio será o momento em que o aluno de graduação vai ressignificar e refletir sobre as disciplinas do curso, onde são ensinadas diferentes concepções pedagógicas, didáticas e formas de ser e agir.

A Educação Infantil foi citada por uma entrevistada enquanto lugar onde mais ocorreram mudanças em sua prática pedagógica. Ela citou a ajuda do professor em montar seus planos de aula e adequar a faixa etária dos alunos:

Aconteceu principalmente no primeiro infantil que eu fiz. Porque quando eu fiz meus primeiros planos de intervenção, eu fiz e logo depois eu fui conversar com o professor, então assim, ele já me deu vários toques do que fazer e o que não fazer, porque por exemplo, no colégio tem maternal, maternal2, então são meninos de 2, 3 anos, aí eu fiz o primeiro plano bem bobinho porque eu achei que eles não fossem dar conta, e depois conversando com o professor ele falou assim: não, cê pode dar o que ocê quiser, subir na parede, descer, que eles vão dar conta de fazer... então, nesse intuito, acrescentou muito mais o infantil, porque teve esse diálogo maior com o professor e tal. Não que os outros não tenham tido, mas é porque nesse nós sentamos, ele foi conversando comigo, falando atividade que eu posso dar, que eu não posso... e também na atuação, como por exemplo na primeira turminha que eu não tava conseguindo dar aula, ele foi me dando toques, falando comigo, então assim, ele ajudou muito, bastante, nessa área pedagógica. (n.8)

A partir da fala da entrevistada, é possível perceber que o estagiário pode apreender elementos constitutivos de sua profissão, sendo importante que ocorra um envolvimento entre o professor da escola e o estudante estagiário, para que o estágio seja efetivamente significativo (IZA; NETO, 2015). A interação professor-aluno é destacada como aspecto fundamental do funcionamento da situação didático-pedagógica para a assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades do professor de Educação Física escolar, pois, como comenta Dubar (2005), diferentes socializações são essenciais para uma formação identitária.

Uma entrevistada comentou o aprendizado sobre o comando de voz, no sentido de conseguir chamar a atenção dos alunos para as atividades sem gritar. De acordo com ela:

Sim, principalmente na área de comando de voz. De chamar atenção, de puxar os alunos.. porque eu percebia que o seguinte: quando abre... quando grita muito, eles não te ouvem, então cê, eu tinha que arranjar estratégias, principalmente no ensino médio, tinha que arranjar estratégias pra chamar atenção deles de forma que eu não ficasse gritando pra eu não acabar a voz e que eles prestassem atenção.. então assim, me ensinou a como chamar atenção dos alunos. (n.10)

Reconhece-se que a atividade diária do professor de Educação Física é dificultada se a voz é acometida por algum problema. Então é importante que, em sua formação, o graduando aprenda diferentes formas de utilizar os estímulos orais no sentido de ministrar suas aulas sem forçar demais as cordas vocais, pois a comunicação oral influi nos resultados dos processos de ensino-aprendizagem na escola (FIGUEIREDO; LEITE, 2007).

Tendo como objetivo reconhecer as influências do estágio na identidade pedagógica dos acadêmicos, foram observadas então diferentes perspectivas de mudanças na forma de se

trabalhar com os alunos. Sendo assim, agora será discutido o Estágio enquanto momento de construção e reconstrução da identidade docente.

4.5.2. Estágio como momento de encontro e/ou reencontro do graduando com a profissão de professor

A última categoria pretende destacar se o estágio supervisionado se configura como um encontro do licenciando com seu futuro campo de atuação e com a futura profissão e seus significados e ressignificações. Nessa categoria, a história dos participantes cruza-se com as relações estabelecidas em sua prática de estágio, pelo que as vivências formativas revelam, a colaboração entre a universidade e a escola e articulação entre teoria e prática (IZA; NETO, 2015). Assim, foi questionado aos participantes da pesquisa, a partir de suas vivências no estágio realizado na escola, o que caracteriza ou quais os elementos que constituem a profissão docente, na tentativa de observar possíveis (re)construções da identidade profissional. As respostas foram bem diversificadas, demonstrando que cada graduando tem diferentes olhares sobre a identidade profissional do professor.

Uma resposta que se repetiu três vezes foi a questão de “postura” de professor. Parte-se aqui do ponto de que postura seriam algumas características que distinguem o professor de seus alunos e de outros profissionais que trabalham dentro da escola, pois uma identidade profissional do professor parte do significado social dessa profissão (PIMENTA, 2012). Mas existem várias maneiras de ser professor (TARDIF; LESSARD, 2005), pois a construção identitária baseia-se em valores individuais, nos modos de agir, em seus saberes e em seus anseios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), juntamente às variações de contexto, status e relações sociais (ROBINSON; ANNING; FROST, 2005). Como exemplo dessa postura que os entrevistados disseram modificar, observa-se a questão específica sobre as vestimentas de um professor de Educação Física, normalmente ideais para a prática de atividades físicas, que seguem um padrão de significado social. Ainda sobre a postura, também foi ressaltado por uma entrevistada a especificidade do professor de Educação Física e sua voz dentro da escola, para ganhar espaço na instituição:

Eu acho que são várias coisas, na verdade, (...) acho que sua postura diante com aluno, sua postura diante ao corpo docente das escola, o diretor, os outros professores, tem essa cultura da Educação Física ter uma salinha lá no fundo da quadra, de professor não participar de reunião, de professor ser aula livre é na Educação Física libera 50 alunos na aula Educação Física, acho que a questão da postura que eu falo é isso, porque a minha aula é diferente das outras, então acho que é a postura de querer se cobrar, se eu for cobrar eu tenho que ter meu planejamento, ter meu plano anual, tudo ali direitinho, não eu tô planejando aqui, eu vou dar minha aula, porque que é diferente? Então vou fazer o seguinte vou botar 50 alunos na sua sala e você vai ter que ensinar báskara,

tipo assim, o professor não vai aceitar isso, de matemática, então porque que o professor de Educação Física tem que aceitar, a postura que eu falo é essa, de querer participar, de pôr voz, mesmo que seja difícil, a maioria das vezes que a gente vê é difícil, o professor conquistar o espaço dentro da escola, mas é querer, acho que a gente tá ganhando esse espaço bem lentamente mas está. (n.1)

Essa entrevistada dá foco no âmbito da Educação Física, e, para discutir a identidade do professor dessa disciplina, é preciso falar sobre a crise de identidade da área (BRACHT, 2007), em que suas múltiplas subáreas não estão encontrando um denominador comum, não conseguem oferecer uma identidade epistemológica para seus profissionais. A crise junto à desvalorização das disciplinas pedagógicas (VARGAS; MOREIRA, 2012) acaba formando profissionais com o foco esportivista (BERTINI JR; TASSONI, 2013), perdendo espaço e formando-se estereótipos profissionais, que acabam excluindo os professores de Educação Física, pelos seus códigos, regras e interesses (DUBAR, 2005). Muitas vezes o próprio professor aceita seu estereótipo e se mantém na mesma prática, por comodidade.

A entrevistada ainda comenta sobre uma mudança de perfil que ela acredita estar ocorrendo na área, mas Silva, Silva e Ribeiro (2013) acreditam que, diante do atual cenário, é possível inferir que, apesar das mudanças decorrentes na área, lacunas estão presentes no que se refere à concepção docente sobre sua prática pedagógica e sobre a proposta de formação crítica. Outra entrevistada também aponta características diferentes, por exemplo, uma mente aberta para poder trabalhar diferentes conteúdos a partir das possibilidades:

Eu acho que principalmente a postura. Você ter a postura de professor. (...) Acho que o principal que o professor tem que ter é uma postura e mente aberta. Muito, porque principalmente no fundamental 2, que você já vê que tem menino que não tá fazendo Educação Física porque quer namorar, porque quer dançar, porque quer isso e quer aquilo e se a gente for pensar na minha Educação Física, eu por exemplo, não tive dança, não tive nada nesse sentido, tive simplesmente o esporte, então você ter a mente aberta e a postura de ir pra uma escola, porque não ensinar dança dentro da escola, entendeu? Num é, pois é, claro que vai ter uma escola que você vai chegar e não vai ter como você ensinar uma Ginástica, mas uma dança, com certeza, se você levar um sonzinho pra dentro da sala, você consegue (risos) não precisa de mais nada. (n.8)

Essa entrevistada toca em um ponto essencial da Educação Física: a falta de trabalhar os diferentes conteúdos que compõem a disciplina. É necessário seguir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física, em que são determinados os conhecimentos a serem trabalhados por meio dos esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1998b). Conhecer esses conteúdos, que são obtidos por meio dos saberes curriculares da Universidade (TARDIF, 2011), faz parte da formação identitária do professor (PIMENTA, 2012), e é necessário ter vontade de desenvolver trabalho com esses

conteúdos, a fim de que a Educação Física seja vista enquanto prática pedagógica na qual seu professor possa ser valorizado na escola.

A resposta que se repetiu cinco vezes nas entrevistas foi a questão da troca de conhecimentos enquanto um centro que caracteriza a profissão de professor. Na visão desses participantes, o professor é aquele que ensina, mas também aprende. Uma das entrevistas exemplifica a questão:

Pra mim, eu acho que é tentar passar pros alunos, não só passar, né? o conhecimento que eu adquiri na minha formação acadêmica e tentar aprender com eles também o que eles aprendem lá fora... por que se você for ver a minha infância foi muito diferente da infância que tá agora, a minha adolescência, muito diferente... (...) então assim, eu acho que seria uma troca... de conhecimento meu e dos meninos que eu vou dar aula. (n.8)

Troca. Porque não tem como se não for troca. Eu vou lá e aprendo um monte e eles não estão sabendo disso. Ao mesmo tempo eu estou ensinando um monte. Pra mim, é uma troca, uma via de mão dupla. Só que acaba que eles não sabem disso, eles nos colocam em uma posição de professor, no pedestal, porque ainda é aquela história de corpos sentados que vão só ouvir. Só que não é isso. Minha interpretação é, isso que mudou na minha vida, eu consigo perceber o outro e acaba que isso é uma troca. Ele não sabe que é uma troca, mas pra mim é uma troca. Eu aprendo e ensino, é isso. (n.3)

De acordo com Libâneo (1994), o professor não apenas transmite informações, ele também deve ouvir os alunos, e a interação do docente com seu aluno deve estar voltada para os objetivos e conteúdos da aula. Ou seja, o professor tem um papel de participante, condutor e mediador das interações educativas dentro de sala de aula, não simplesmente transmissor de conteúdos (MAIA; SOARES; VICTORIA, 2009). De forma que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.25)”. Ao contrário dessas ideias de interações no processo de ensino-aprendizagem, uma entrevistada afirma que o professor é aquele que transmite o conhecimento para contribuir com a formação de novas gerações. Essa visão é chamada por Freire (1996) de Educação Bancária. Ele acrescenta que no diálogo se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos que vão transformar e humanizar o mundo, “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (p.91).”

A sensibilidade foi uma característica ressaltada por dois dos entrevistados. Uma entrevistada cita que o professor deve ter a sensibilidade bem exaltada, por precisar compreender os limites de seus alunos. Ela cita o caso específico da Educação Física, pois às vezes o aluno não está fazendo uma atividade sua mas tem outros fatores externos que o atrapalham, o que pode, em sua opinião, até mesmo traumatizar o estudante. Sobre essa questão, uma entrevistada afirma:

(...) a primeira coisa que eu penso é a sensibilidade pra você conseguir ver no seu aluno o que que ele quer, o que que ele precisa, entendeu? (...) falando na profissão docente, quando você trabalha com pessoas, você tem que ter essa sensibilidade, entendeu? De ver realmente no outro, olhar.. entender... esse é um ponto, assim, essencial. E que muitas vezes a gente vai aprendendo a ter também... a gente só acha que o menino não quer fazer, que o menino, sabe? a gente não sabe, a gente não quer saber também, entendeu? (n.11)

Muitos autores que falam sobre a profissão docente, acreditam na sensibilidade enquanto característica essencial ao bom professor (FREIRE, 1996; FALTERI, 1998; GADOTTI, 2003; CANDAU, 2008; PIMENTA, 2012), pois apenas um professor que conhece seu aluno, seu contexto cultural, suas dificuldades e projeções, consegue potencializar seu aprendizado. Como afirma Pimenta (2002): “Muitas vezes é pela sensibilidade que o educador se dá conta da situação complexa do ensinar. A sensibilidade é uma forma de conhecimento: Sensibilidade da experiência é indagação teórica permanente” (p.18).

Aproximando-se da sensibilidade enquanto uma característica da profissão docente, o amor pela profissão foi citado por quatro entrevistados.

A primeira coisa que caracteriza a profissão docente é o amor a ensinar, com todo o desafio que o professor encontra pela frente ele quer ensinar, quando eu escolho a opção de licenciatura é pelo desafio, o maior desafio é ensinar pra quem não quer aprender, quando eu escolhi ser professor foi pelo desafio, porque se eu conseguir fazer Educação Física eu faço qualquer coisa. (n.7)

Além do amor pela profissão, um dos entrevistados fala ainda sobre o ser professor de Educação Física enquanto um sonho de infância:

Professor na verdade é o sonho de todo mundo quando é mais novo, todo mundo brinca de ensinar, essa é a verdade. (...) Olha na verdade a profissão que a gente vai vendo assim ao longo do tempo é a profissão que você tem que ter muito amor, porque quem não tem amor a ser professor não faz Educação Física não, você pelo salário, pela dificuldade assim que a gente vê, em termos de estrutura na escola, hoje eu vejo isso na prática no trabalho de estágio e outros trabalhos que eu faço na escola, é um desafio ser um professor de Educação Física, nos dias de hoje tem outra estrutura, hoje você tem também um público escolar diferenciado da época em que a gente fez Educação Física, eu gostava de fazer Educação Física (...) Então eu fico vendo as coisas, como as coisas mudaram, e tem horas que eu custo a entender essas mudanças, porque eu fico bravo com a Educação Física, (...) porque você tem um professor que formou que tem todo aquele amor e chega na escola e se depara com uma turma, e o sistema é complicado. (n.7)

O entrevistado vê a profissão enquanto um sonho e Freire (1996) nos fala sobre o sonho e a boniteza de ser professor, pois é preciso ter uma ética da “amorosidade”. De acordo com ele, a razão competente deve ser uma razão com emoção, pois não se pode educar sem um sonho. Então o amor e o interesse pela profissão de professor são um guia de ações muito importante para que o trabalho seja bem desenvolvido na escola de forma crítica (FRANCHIN;

BARRETO, 2006). O entrevistado também comenta da transformação de sua percepção da profissão ao longo da vida, citando as brincadeiras de crianças em que são simulados papéis de professores com os colegas.

Relacionada à questão do amor pela profissão, um dos participantes declara que o professor deve sempre estar alegre na escola, sabendo ensinar seus alunos da melhor forma possível. Freire (1996) e Gadotti (2003) concordam que a escola deva ser um local de alegria. De acordo com Freire (1996), a alegria é uma qualidade indispensável que precisa ser discutida e criada pelo professor, pois a prática docente não se faz apenas com ciência e técnica. O autor ainda comenta que se tem a visão de que a alegria é inimiga da rigorosidade na escola, mas afirma que é contrário, pois, quanto mais rigoroso o professor se torna em sua docência, mais alegre e esperançoso o professor se sente em sua profissão.

Próxima a essa resposta, um entrevistado afirma que o professor é um formador, um educador de pessoas, o que exige que ele seja muito responsável. Sobre a responsabilidade do docente, Freire (1996) advoga que o educador deve sempre exercer sua autoridade e liberdade, que deve ser vivida e centrada em experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade. Mattos e Mattos (2005) afirmam que um educador “é um prático que adquiriu competência para realizar sua tarefa educativa com autonomia e responsabilidade, comprometido com os resultados de sua atividade profissional (p.6).”

Outra característica da profissão de professor citada pelos entrevistados é a paciência para poder lidar com os desafios da docência:

(...) pra mim, uma das características da profissão docente é a paciência e é... porque cê... é uma via de mão dupla... cê tem que ter paciência com o aluno pra que ele tenha paciência de te ouvir também, principalmente as crianças que querem sair jogando, brincando, chamando pra jogar futebol, futsal... sempre é futebol... risos... é... uma das características da docência é a paciência. (n.10)

Moraes, Oliveira e Martins (2012) encontraram resultados semelhantes em sua pesquisa, em que os discentes investigados afirmaram que ser professor requer paciência e dedicação. Nessa direção, Sugahara e Souza (2010) acrescentam que estudantes de cursos relacionados à educação utilizam muito a dimensão afetiva no trabalho docente, sendo que “ter paciência”, “ter amor” e “ter compreensão” são representações importantes para os estudantes e favorecem a compreensão que eles têm de sua própria formação e dos fatores que os conduzirão ao bom desempenho profissional.

Quatro dos participantes da pesquisa afirmam que o professor sempre deve estar buscando mais conhecimento e diferentes formas de trabalhar. Então, é preciso estudo constante para a qualidade do trabalho:

A profissão de professor, ela precisa de um estudo constante, ela precisa de tempo extra-quadra, no nosso caso né? (risos)... pra você se dedicar a um plano de aula bacana. (n.4)

(...) o desejo, o anseio pelo conhecimento, de alguma forma... porque você não pode também ser professor sem esse desejo.. porque se você não consegue fazer pra você, você não consegue fazer com que o outro tenha também. (n.11)

Tardif (2011) afirma que a ambiência da escola e os saberes da experiência vão formando constantemente a identidade profissional do professor. Sendo assim, o futuro profissional deve colocar-se em constante reflexão em relação a sua prática pedagógica, a fim de que possa promover o estímulo de capacidades e potencialidades de indivíduos para lidar com a sociedade em diferentes contextos, visto que a sociedade é mutável (SILVA; SILVA; RIBEIRO, 2013). Além disso, Tardif (2011) ressalta a importância de uma mobilização, na qual os professores universitários que atuam direto com os futuros professores busquem desenvolver também pesquisas e reflexões críticas a fim de que se possa questionar sobre suas próprias práticas de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das constatações e dos resultados obtidos na presente investigação, e considerando as suas limitações metodológicas, é possível afirmar que a análise realizada a partir das representações de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da UFOP das possibilidades de construções e reconstruções da identidade profissional docente em períodos de realização dos estágios curriculares supervisionados apresentou informações que despertam para uma reflexão sistemática sobre a temática no campo da Educação e da Educação Física.

A partir dos resultados, fez-se um diagnóstico inicial das escolas disponíveis para a realização de estágios dos cursos de licenciatura da UFOP, em que se destacam as pertencentes à rede pública de ensino (municipal, estadual e federal), ressaltando-se a importância das vivências pelo futuro professor de diferentes realidades e contextos em que se inserem as escolas de Educação Básica em nosso país. O Instituto Federal de Minas Gerais foi evidenciado pelos acadêmicos que lá estagiaram como modelo de organização e desenvolvimento da Educação Física no Ensino Médio, haja vista a existência de uma proposta pedagógica específica para a Educação Física, o planejamento diário das aulas e a infraestrutura oferecida pela instituição.

Dentre as motivações pela escolha do curso, os resultados revelaram que, em sua maioria, a opção pelo curso de Licenciatura em Educação Física se deu pelo envolvimento, dos ingressos em modalidades esportivas ao longo da infância e adolescência. Além disso, a pesquisa encontrou posicionamentos extremos entre os participantes, em que, por um lado, foi

relatado o amor pela profissão como elemento motivador, e por outro, a escolha pelo curso se deu pela falta de opção, haja vista o grau de dificuldade na aprovação em cursos que detêm um prestígio social maior, bem como dentre aqueles disponíveis na universidade na ocasião de ingresso.

Chamou atenção o fato de o grupo amostral ter sido constituído por acadêmicos que se encontravam na segunda metade do curso, mas, ainda assim, não se evidenciou esclarecimento por parte dos mesmos da especificidade entre os campos de intervenções das habilitações do bacharelado e da licenciatura na formação inicial. No que concerne às atribuições e competências específicas ligadas aos respectivos campos de intervenções, esse resultado mostra que as discussões que envolvem os contextos e cenários sociais em que decorrem a formação e atuação do profissional em Educação Física em espaços de intervenção distintos ainda mereceram destaque e preocupação no âmbito acadêmico brasileiro.

As experiências vivenciadas ao longo dos estágios nos diferentes segmentos da educação básica possibilitaram aos acadêmicos perceberem, em diferentes níveis de intensidade, o distanciamento presente entre a formação recebida na universidade e o que mostrou a realidade em que muitas escolas se encontram inseridas na cidade de Ouro Preto.

Uma parcela de acadêmicos relataram dificuldades no decorrer do estágio, em decorrência de terem realizado suas intervenções, assumindo turmas inteiras antes de terem concluído a fase de observações e coparticipações. A análise dessa situação leva a crer na existência de compreensão por parte desses futuros professores acerca da importância de aspectos didáticos na prática pedagógica, como a relevância do contato inicial com os alunos e de uma avaliação diagnóstica, o planejamento das aulas e a compreensão do ambiente escolar no geral. Sob essa ótica é importante destacar que, em alguns depoimentos foram ressaltados notáveis acompanhamentos e orientações por parte dos professores supervisores durante os seus estágios nas escolas, fator que colaborou, sobremaneira, em suas intervenções e, por sua vez, contribuiu na (re)construção de suas identidades docentes para atuações profissionais futuras. Em contrapartida, em alguns depoimentos foi afirmado que a realização do estágio curricular supervisionado em nada contribuiu na percepção de aspectos relacionados à profissão docente.

No decorrer do estudo, foram relatadas em diversos depoimentos diferenças percebidas na prática pedagógica dos professores entre os segmentos que compõem a Educação Básica. De acordo com os participantes, na Educação Infantil, os professores pareciam ter mais ímpeto, vontade de trabalhar e desenvolviam diferentes conteúdos da Educação Física. Já no Ensino Fundamental e Médio, parecia haver uma diminuição gradual da preocupação dos professores com o planejamento das aulas, da variação de conteúdos e da participação enquanto educadores nas aulas, apenas jogando uma bola aos alunos, se abstendo assim dos momentos de ensino-

aprendizagem de sua disciplina. Sendo assim, parte dos entrevistados não se mostrou satisfeita com as práticas desenvolvidas em seus estágios no Ensino Médio, afirmando não querer trabalhar nesse segmento da educação básica. Em oposição a essa percepção dos entrevistados, foi grande a identificação com a Educação Infantil, onde a maioria dos participantes demonstrou desejo de ministrar aulas, após a formação inicial.

Quando abordadas as expectativas dos participantes do estudo sobre os momentos de estágio que se cruzam com as experiências vivenciadas nesses estágios, o estudo revelou expectativas positivas com relação aos momentos de estágios na escola, mas algumas dessas expectativas foram frustradas. Em direção oposta, foram relatadas expectativas negativas sobre os estágios, algumas destas superadas em vista de boas práticas dos professores supervisores. Um resultado interessante foi de um entrevistado que tinha expectativas de aprender a ser professor, corroborando com a ideia do presente estudo, em que o estágio colabora na construção da identidade docente por possibilitar a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais.

Ao analisar o estágio enquanto momento de reflexão e análise crítica da profissão docente, o estudo identificou possíveis contribuições ou influências do estágio. A maioria dos participantes expôs que os estágios contribuíram para sua ressignificação da profissão docente, trazendo, por exemplo, a percepção de um entrevistado de que o professor trabalha enquanto um meio de transmissão de conhecimentos relevantes, atraindo a vontade de exercer a profissão e ressaltando o papel de educador do docente. A profissão docente foi explicitada em outro momento, enquanto uma conexão de várias características, oriundas de diferentes experiências, e da necessidade adicional do professor ter capacidade de saber o que foi aprendido durante a licenciatura e colocar em prática após a formação. Os resultados apontaram também certa decepção de uma entrevistada sobre a profissão, em que os professores supervisores apenas viam a Educação Física enquanto lazer, em detrimento de sua prática reflexiva.

Ao abordar o estágio enquanto um momento de reflexão sobre a prática pedagógica dos participantes, buscou-se conhecer aspectos que eles mudariam, ou fariam diferente em seus estágios. Encontrou-se primeiramente que uma pequena parcela não mudaria nada em suas atuações. Por outro lado, a maioria dos entrevistados afirmou que mudaria diversos aspectos de suas intervenções, no que se refere às suas atuações como professores. Sendo assim, considera-se que, em grande parte, o estágio contribuiu com uma reflexão sobre a atuação dos entrevistados.

Por fim, enquanto objetivo geral do estudo, foram analisadas percepções dos participantes das possíveis construções e reconstruções da identidade profissional docente na realização dos estágios. Primeiro, foi necessário saber se os estágios acrescentaram algo sobre a

identidade pedagógica dos graduandos. Apenas um participante afirmou que o estágio não acrescentou nada neste quesito, porém, a grande maioria dos entrevistados acredita que o estágio colaborou para a (re)construção de suas identidades pedagógicas. Nesse sentido, foram encontrados alguns resultados relacionados a diferentes transformações nos momentos no estágio, nas relações com os professores e alunos e nos estudos feitos em sala de aula. Dentre essas constatações, estão mudanças na percepção do planejamento e organização das intervenções educativas, bem como a sequência das atividades, melhora no trato dos conteúdos com os alunos e uma ampliação da criatividade no que se refere a mudanças inesperadas nas aulas, uma percepção da necessidade de flexibilização ao tratar os conteúdos com os alunos, ressignificação das disciplinas aprendidas na universidade e adaptação do uso da voz nas aulas. Além dessas (re)construções, um resultado encontrado compôs sobre a construção e reconstrução da identidade pedagógica a partir de sucessivas socializações com diferentes professores e das características pessoais do entrevistado.

Numa tentativa de observar possíveis (re)construções da identidade profissional, foi destacado no estudo se o estágio supervisionado se configura como um encontro do licenciando com seu futuro campo de atuação e com a futura profissão e seus significados e ressignificações. As respostas foram bem diversificadas, demonstrando que cada graduando tem diferentes olhares sobre a identidade profissional do professor. Um resultado encontrado foi sobre a “postura” de professor, uma série de características que distinguem o professor de seus alunos e de outros profissionais que trabalham dentro da escola, por exemplo, a questão das vestimentas de um professor de Educação Física. Outras características diferentes foram encontradas nos resultados do estudo, como o anseio de trabalhar diferentes conteúdos a partir das possibilidades que o contexto apresenta, além de constante estudo dos diferentes conteúdos da Educação Física. Um resultado apresentado algumas vezes foi a questão da troca de conhecimentos enquanto um centro que caracteriza a identidade profissional de professor. A sensibilidade também foi ressaltada no estudo enquanto uma característica essencial do professor, além do amor pela profissão docente e a alegria nas intervenções pedagógicas e na vida escolar. A transformação das percepções sobre a profissão ao longo da vida foi citada em uma entrevista, relacionada às brincadeiras de crianças em que são simulados papéis de professores com os colegas e a relação com diferentes professores na Educação Básica. O professor, no presente estudo, é percebido como um formador, educador de pessoas, que precisa exercer a paciência para lidar com os desafios da docência. Dentre essas características citadas pelos participantes do presente estudo, é importante ressaltar que todos os saberes que o professor se apropria ao longo de sua trajetória constantemente formam a sua identidade profissional.

Em guisa de conclusões, acredita-se, a partir do presente estudo, que o estágio colaborou para a (re)construção da identidade profissional de parte dos entrevistados, por gerar ressignificações do ambiente escolar, da Educação Física e dos professores que os acompanharam nas escolas escolhidas. Há a necessidade de uma maior reflexão sobre o momento de estágio, pois as dificuldades encontradas nas aulas de Educação Física nas escolas e a forma como é desenvolvido o estágio na instituição podem limitar o potencial transformador desse momento da formação. Sendo assim, são indicados mais estudos sobre o estágio enquanto momento ímpar de (re)construção identitária da profissão de professor, com análises das aulas ministradas pelos graduandos em Licenciatura em Educação Física da UFOP, para um aprofundamento nesses aspectos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. B. et al. Percepção discente sobre a educação física escolar e motivos que levam à sua prática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.10, n.2, p. 109-16, 2011.
- ALTHAUS, M. T. M. **Didática**: da análise de suas contribuições nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa à análise de suas repercussões na prática pedagógica do professor de escola pública. 1997. 140f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa. 1997.
- ANDRADE, A. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente** [on-line] In: Arnon de Andrade – Site Pessoal. 2004. Disponível em: <http://www.educ.ufrn.br/arnon>. Internet. Acessado em 10/11/2012.
- ANDRADE, L. T. **Professores leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.
- ANDRADE, T. E.; EL TASSA, K. O. M. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, n.203, Abril de 2015.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.
- BAHIA, N. P.; SOUZA, R. M. Q Quem quer ser professor? - O PIBID como uma possibilidade para o enfrentamento da desvalorização do magistério. **Revista Notandum** Universidade do Porto, Porto, n.31, jan-abr 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROS, J. M. C. Educação física na UNESP de Rio Claro: bacharelado e licenciatura. **Motriz**. n.1, p.71-80. 1995
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3ªEd. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENITES, L. C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.20, n.4, p.13-25, 2012.

BERG, M. Algunos aspectos de la entrevista como método de producción de conocimientos. **Historia y fuente oral**. Barcelona: Universidade de Barcelona, n. 4, p. 05-10. 1990.

BERTINI JR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo,; v.27, n.3, p.467-83. Jul-Set.2013.

BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: GEBARA, A.; MOREIRA, W. W. **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

BOGDAN, R. E BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BORGES, C. A formação dos docentes de educação física. In: BORGES, C.; DESBIENS, J. F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRACHT, V. A Constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Campinas, v.19, n.48, p.69-88, ago. 2000.

BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3ªed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

BRACHT, V. **Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico**. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, desafios e perspectivas**. 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados/PROSUL, 2003. p. 13-29.

BRANDOLIN, F. **A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio**. 2010. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2010.

BRASIL, LEIS, ETC. **LDB Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20/12/1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. Seção I, 1996.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 3**, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial n.172, Brasília, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília (9 mar. 2002); Sec.1:31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília (4 mar. 2002); Sec.1:9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 6.096, dDe 24 dDe Abril dDe 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

BRASIL. MEC. CNE. 1998a. Parecer CEB 04/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29/01/1998.

BRASIL. MEC. CNE. 1998b. **Resolução CEB 02/98**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 07/04/1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 23/06/2016.

BRUSCHINI, C.; AMADO, **Estudos sobre mulher e educação**: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de pesquisa, São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1988.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino. **Psico-USF**, v.8, n.2, p.145-53, Jul./Dez. 2003

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino **Psico-USF**, São Francisco, v. 8, n.2 , p. 145-53, 2003.

CALDAS, R. F. L.; HÜBNER, M. M. C. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. **Revista Mackenzie**, São Paulo, v.3, n.2, p.71-82, 2001. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1091> Acesso em 18/11/2016

CAMPOS, D. F. et al. As dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no ensino fundamental na escola pública **EFDeportes.com**, (revista digital), Buenos Aires, Año 19, Nº 201, Febrero de 2015.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.2, 523-38, abr./jun. de 2016.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.15, n.4, p.679-84. Out-Dez; 2006.

CARVALHO, E. C.; OLIVEIRA, S. J. B.; O conteúdo esporte nas aulas de Educação Física escolar: a influência da infraestrutura na prática pedagógica. **EFDeportes.com**, (revista digital), Buenos Aires. Año 18, n.181, Junho de 2013.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente **Athena - Revista Científica de Educação**, Curitiba, v.10, n.10, p.49-62 jan./jun. 2008

CEDUFOP – Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto. **Projeto Pedagógico dos CCursos de Licenciatura e Bacharelado Em Educação Física**, 2008.

CHONG, S.; LOW, E. L. Why I want to teach and how I feel about teaching-formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. **Educational Research for Policy and Practice**, Singapore, n.8, p.59-72, 2009.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história de Severina**. 9ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000

CONCEIÇÃO, V.J.S.; KRUG, H.N. Influência das atividades acadêmicas na escolha pela área de atuação profissional em Educação Física: um estudo de caso sobre o currículo generalista dos cursos de Licenciatura. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Revista Digital. Buenos Aires, a.13, n.125, p.1-6, outubro, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd125/atividades-academicas-na-escolha-pela-atuacao-profissional-em-educacao-fisica.htm> Acesso em: 10/11/2015

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA – CONFEF. **Guia de Princípios de conduta ética do estudante de Educação Física**: Disposição é o que não falta para praticá-lo. 1ªEd. Casa da Educação Física. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.listasconfef.org.br/arquivos/guia.principios.2014.pdf> Acesso em: 20/09/2016.

CORREIOS. **NOTA GERIC - 001/2015** para o recrutamento interno – Instrutor I. Seção de Captação de Recursos Humanos – SCRH, Belo Horizonte, MG.

CRUZ, J. A. Estágio Supervisionado: Fundamental para o Crescimento Profissional, **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Inhumas. v.3, n.1, p.1-101, 2012 Disponível em: <http://cadernosets.inhumas.ifg.edu.br/index.php/cadernosets/article/viewFile/150/77> Acesso em: 12/10/2016

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012

DAMATTA, R. O ofício de etnógrafo, ou como ter ‘anthropological blues’. In: NUNES, E. O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.

DAÓLIO, J. **Cultura**: educação física e futebol. 3ª Ed. Campinas: Editora da UNICAMP; 2006.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DOWLING, F. ‘Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?’ A case study of Norwegian PE teacher students’

emerging professional identities. **Sport, Education and Society**, London, v.16, n.2, p.201-22, 2011.

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

FALTERI, P. Interculturalismo e culturas no Plural. In: FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover, NUP, 1998.

FARIA, E. L. Quando “rola a bola”: reflexões sobre as práticas futebolísticas e a forma escolar nas aulas de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v.36, n.2, p.501-13, abril/junho 2014

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.15, n.1, p.35-42, jan./jun., 2011.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1994.

FERRAZ, O. L. Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade a questão da pré-escola. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.16-22, 1996.

FIGUEIREDO, A. M.; LEITE, D. R. **Comunicação oral e interação com os alunos: o uso da voz pelos professores em sala de aula**. Ouro Preto: Editora UFOP, 2007.

FIGUEIREDO, Z. C. C. A formação docente, currículo e saber. In: CAPARROZ, F. E. **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**, v. 1. Vitória: Proteoria, 2001.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

FRANCHIN, F.; BARRETO, S. M. G. Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio. In: I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, 2006, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2006. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/pdf/fabiana.pdf> Acesso em: 20/09/2016

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Boniteza de um Sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

GALVÃO, Z. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p.65-72, mar.2002.

GARIGLIO, J. Â. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** (Impr.) [online]. vol.32, n.2-4, p.11-28,. 2010.

GASPAR, D.; MIRANDA, S. de. Conteúdos alternativos que desencadeiam a motivação dos alunos nas aulas de educação física do ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

GASPARINIO, S.M. BARRETO, S.M. ASSUNÇÃO, A. A O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p.189-99, 2005.

GEE, J. P. **Discourse Analysis: theory and method**. Londres: Routledge, 2ªed., 2000.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar. 1ªed, 2002.

GIESTA, N.C. **Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, VIII, 1996, Florianópolis. Anais – Volume 1, Florianópolis: UFSC/UDESC, 1996. p.132-3.

GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOBBI, M. C. M. **A formação do professor de ensino fundamental e médio: a importância das disciplinas pedagógicas para os licenciados**. 2006. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <http://www2.icmc.usp.br/~mutsumi/dissertacoes/8.pdf>. Acesso em: 06/04/2016.

GOMES, P. M. S.; et al.. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Rev. bras. educ. fís. esporte** [online]. v.27, n.2, p.247-67, 2013.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 25-60. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/ser-professor-formacao-saberes-e-desafios-para-a-profissao/39179/#ixzz4D5QLVouj> Acesso em: 12/10/2015

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 2ªed. RJ: DP&A, 1998.

HAMMER, D.; WILDAVSKY, A. La entrevista semiestructurada de final abierto: aproximación a una guía operativa. **Historia y fuente oral**. Barcelona: Universidade de Barcelona, n. 4, p. 23-61. 1990.

HOLLINSHEAD, K. The shift to constructivism in social inquiry: some pointers for tourism studies. **Tourism Recreation Research**, v. 31, n.2, p.43-58, 2006.

IZA, D. F. V.; NETO, S. S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.111-24, jan./mar. de 2015.

JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. União da Vitória: Face, 2006.

JUNIOR, L. G.; MIZUNO, F. R.; CORRÊA, D. A. Motivações para a (falta de) escolha pela Licenciatura em Educação Física. **Educação**, Batatais, v.3, n.1, p.9-30, junho, 2013

JÚNIOR, R.L.; SILVA, J. L. Infraestrutura para Educação Física na rede escolar estadual de Goiatuba – GO: uma descrição sobre a realidade escolar, **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20; p.456-69, 2015.

KRUG, R. de R.; KRUG, H.N. As gratificações e frustrações da docência em Educação Física Escolar para os acadêmicos do CEFD/UFSM em situação de estágio. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.125, p.1-10, 2008. Disponível em <http://www.efdeportes.com> . Acessado em 13/10/2016

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papyrus, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]., v.4, n.2, p.45-56, 2004.

LOPES, M. A. C. **Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB**. 1999 (T[tese]). Porto(PT): Universidade do Porto, FPCE; 1999.

LORTIE, D. **School-teacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LÜDKE, M.; ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAGGIL, R. A. **Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações.** São Paulo: Edgard Blucher, 1984.

MAIA, R. C. C.; SOARES, A. B.; VICTORIA, M. S. Um estudo com professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre suas habilidades sociais e inteligência geral. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro. Ano 9, n.2, p.464-79, 2009. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a13.pdf> Acesso em: 16/11/2016

MANZINE, E. J. **Entrevista Semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros.** In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Quantitativos, 2, A pesquisa quantitativa em debate. Bauru, 2004. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf Acesso em 21/01/2016

MARTENS, R. **Coaches' guide to sport psychology**, Champaign, IL: Human Kinetics, 1987.

MARTINY, L. E.; SILVA, P. N. S. O que eu transformaria? Muita coisa!": os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.22, n.4, p.569-81, 4. trim. 2011.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. Take this job and ...love it. **Psychology Today**, New York, v.32, p.50-7, 1999.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MATTOS, S. M. N.; MATTOS, J. R. L. **Em busca de um novo educador para uma nova educação** [internet]. 2005 Disponível em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/educador.pdf> Acesso em: 22/11/16.

MELO, L. G. de; FINCK, S. C. M. Formação docente e prática pedagógica dos professores de Educação Física: uma análise das relações no contexto escolar. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, Caxias do Sul. **Anais... do Seminário de Pesquisa**

em Educação da Região Sul IX -ANPED SUL, v. 1. p. 1-16, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) **PIBID** – **Apresentação**, 2016 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em: 31/10/2016

MOITA LOPES, L.P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

MOLETTA, A. F. et. al. Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.3, p.715-30, jul./set. 2013.

MORAES, D. A. F.; OLIVEIRA, C. C. ; MARTINS, N. . Futuros professores: representações discentes da docência. In: ANPED SUL 2012, 2012, Caxias do Sul. **Anais... IX Anped Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

MORAES, E. V. et al. O estágio supervisionado nos cursos de graduação em Educação Física: um desafio presente nesta formação. **Dialogia**, São Paulo, v.7, n.2, p.199-209, 2008.

MOREIRA, E. C.. **Educação Física escolar: desafios e propostas**. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2004.

MORENO, A. Educação Física: de que profissão e de que profissional se fala? In: FRANCO, C.; KRAMER, S. **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

NASCIMENTO, A. E.; SILVA, J. V.; SANTOS, F. A. Aulas de Educação Física escolar: entre o planejamento e a improvisação. XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), (2013) Brasília – DF. **Anais...** p.35-46, 2013.

NASCIMENTO, M.A. **A construção da identidade profissional na formação inicial de professores**. 2002. 123f. (Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação). Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. 2002.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em administração**, São Paulo. v.1, n.3, p.1-5, . 2ºsem. 1996.

NOGUEIRA, M. O. **A Apropriação do conhecimento escolar**: relações com o currículo numa escola de ensino fundamental, 2004. 191f. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-MINAS, Belo Horizonte, Brasil.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2005. p. 61-90.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

OLIARI, F. A. S. et al. Refletindo sobre a identidade e a formação do professor da educação superior. **Educação em Foco**, Amparo, v. 5, p.1-13, 2012.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F., HAK, T., (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5a ed. Campinas: (SP): Ed Unicamp,; 2014.

PIMENTA, S. G. **De Professores, Pesquisa e Didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5ªEd. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez; 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. N. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Paraná: uma análise das áreas do conhecimento. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.28, n.4, p.671-82, out./dez. 2014

QUARANTA, A. M.; PIRES, G. L. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física – modalidade EAD. **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n.2, p.185-205. Porto Alegre, 2013.

REGO, J.P.L.; FREITAS, L.K.P.; MAIA M.M.O. Lutas na Educação Física escolar: fato ou boato? **EFDeportes.com** (revista digital), Buenos Aires, Año 15, n. 153, fevereiro, 2011.

RISTOFF, D. **A tríplice crise da formação de professores**. Portal ANDIFES - Setembro de 2012. Disponível em:

www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=705:a-triplice crise-da-formacao-de-professores&catid=50&Itemid=100017. Acesso: nov./2012

RIVADENEYRA, M. L. Selección y optimización de recursos materiales favorecedores del desarrollo en la Educación Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes** (revista digital), Buenos Aires, v.07, n.35, abr. 2001.

ROBINSON, M.; ANNING, A.; FROST, N. 'When is a teacher not a teacher?': knowledge creation and the professional identity of teachers within multi-agency teams. **Studies in Continuing Education**, v.27, n.2, p.175-91, 2005.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18 n.55, p.1009-67. Out-dez. 2013.

RUDOW, B. Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. In: VANDERBERGUE, R.; HUBERMAN, M. A. (Org.), **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SACHS, J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. **Journal of Education Policy**, London: Routledge Journals, v.16, n.2, p.148-61, 2001.

SACRISTÁN. J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SAMBUGARI, M. R. N. O estágio como espaço de investigação da socialização do exercício docente. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v.20, n.21, p.99-116, set./dez. 2011.

SANCHONETE, M. U.; MOLINA NETO, V. Práticas Pedagógicas: Entre a reprodução e a reflexão **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.31, n.3, p.59-78, maio.2010.

SARTORI, J.; BUSATO, Z. S. L. Construção da identidade pedagógica do professor. In: SARAIVA, I. S.; WESCHENFELDER, M. H. (Org.). **Sala de aula: que saberes? que fazeres?**. 1ed. Passo Fundo: Editora UPF, 2006, v. , p. 50-72.

SHIGUNOV N., A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

SILVA, C. S. C. **De estudante a profissional:** A transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho. 2010. 123f. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

SILVA, E. A.; SILVA, O. O.; RIBEIRO, C. B. Formação pedagógica do professor de Educação Física: reflexões iniciais acerca das abordagens críticas. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 18 - Nº 180 - Maio de 2013.

SILVA, S. A. P. S.; SOUZA, C. A. F.; CHECA, F. M. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3, p.682-8, jul./set. 2010.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; BATISTA, E. P. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.18, n.3, p.457-65, 2014.

SOMARIVA, G.; VASCONCELLOS, D. I. C.; JESUS, T. V. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas do município de Braço Do Norte. SIMFOP – Simpósio sobre Formação de Professores. Educação Básica: Desafios frente às Desigualdades Educacionais. (2013) Campus Universitário de Tubarão. **Anais...** p.1-14. 2013

SOUZA, J. A.; PAIXÃO, J. A. A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva de aluno do ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v.96, n.243, p.399-415, maio/ago. 2015.

SUGAHARA, L. Y.; SOUZA, C. P. Análise dos significados de afetividade como condição do trabalho docente. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 75-91, jul./dez. 2010.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da Educação:** O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física, 1993. 239f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, Brasil. 1993.

TANNENBAUM, R.; WESCHLER, I. R.; MASSARIK, F. **Liderança e organização:** uma abordagem de ciência do comportamento. São Paulo: Atlas, 1972.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Ed.16. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p.209-44, dez. 2000.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente Um diálogo com Valter Bracht, **Movimento**, Porto Alegre, Ano III, n.5, p.4-17, 1996.

VARGAS, C. P.; MOREIRA, A. F. B. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.146, p.408-27 maio/ago. 2012.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto políticopedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível

em: <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

WINTERSTEIN, P. J. Motivação, Educação Física e Esporte. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.6, n.1, p.53-61, 1992.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138

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

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

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**. Nesta pesquisa pretendemos analisar, nas percepções de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP, possíveis descobertas e redescobertas sobre a profissão docente em contextos e períodos de realização de seus estágios curriculares supervisionados. O motivo que nos leva a estudar o estágio na formação inicial nos cursos de licenciatura busca, sobretudo, possibilitar aos futuros professores na escola a compreensão da complexidade das práticas institucionais e práticas de intervenção pelos professores (PIMENTA; LIMA, 2012). Esse momento de preparação para sua inserção profissional, poderá igualmente representar momento de construção de uma identidade profissional. Nota-se que as vivências oportunizadas aos alunos no estágio curricular supervisionado, podem resultar em significativas mudanças na forma de se pensar a formação inicial (TARDIF; LESSARD, 2005). Nessa direção, o estágio pode representar um novo olhar sobre a prática de intervenção em Educação Física, tendo em vista desafios impostos ao professor nos diferentes contextos de atuação na educação básica. Tendo em vista a concepção de estágio como momento marcante no processo de “tornar-se professor”, acredita-se que investigar esse período da formação seja relevante ao trabalhar a formação profissional e reconhecimento do graduando com sua futura profissão. Esse reconhecimento se apresenta de extrema importância nas futuras ações desse profissional que vai atuar nas escolas, no sentido de fazê-lo reconhecer a importância de refletir sobre sua prática pedagógica em seu trabalho diário. Essa reflexão estimula a melhora da qualidade de ação dos profissionais, refletindo sobre as dificuldades e possibilidades da profissão.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Será feita uma entrevista semi-estruturada, com tempo previsto de 20 minutos, com 10 a 15 discentes de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto, com perguntas que versam sobre a profissão docente e o estágio supervisionado. As entrevistas serão realizadas em local e horário previamente marcados pelos participantes e posteriormente transcritas na íntegra para análise dos dados. Os dados serão utilizados para a produção de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Federal de Ouro Preto. Pede-se autorização do participante para a gravação das entrevistas com um gravador digital, para facilitar a transcrição das respostas.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em algum possível desconforto dos participantes durante as entrevistas, então serão observados danos individuais e coletivos, sendo adotadas ações no sentido de diminuir os riscos, como o agendamento prévio do dia, horário e local em que acontecerão as entrevistas e os sujeitos serão previamente informados de uma previsão de tempo necessário para o desenvolvimento das mesmas. A participação dos participantes será voluntária e livre de qualquer intimação, e a qualquer momento, se sentirem algum tipo de desconforto ou constrangimento com alguma questão abordada na entrevista, se retirar sem a previa autorização do pesquisador. Será feita também, uma explicação dos objetivos e finalidades e a contribuição da pesquisa no que se refere à discussão de aspectos relacionados à descoberta do ser professor e o estágio supervisionado em Educação Física, além do pesquisador se colocar à disposição e com postura solícita junto ao sujeito da pesquisa em questão.

A pesquisa contribuirá para possibilitar balizamentos teórico-práticos para orientar as ações de graduandos em Licenciatura em Educação Física que fizeram o estágio, com a problemática que é apresentada no presente projeto de pesquisa. Ou, que pelo menos, despertem para a sua reflexão.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Sala 01 do Departamento de educação física da UFV sob os cuidados do prof Jairo A paixão e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO”**

de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Ouro Preto, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Informações do pesquisador responsável pela pesquisa:

Jairo Antônio da Paixão
Universidade Federal de Viçosa
Avenida PH Rolfs, s/n
Campus Universitário
Viçosa, MG
CEP 36570-000
Tels. 031 3899 2249

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto
Universidade Federal de Ouro Preto
Campus Universitário Morro do Cruzeiro
Instituto de Ciências Exatas e Biológicas
Sala 29
CEP 35400-000 - Ouro Preto - MG, Brasil
Telefone: (31) 3559-1368
E-mail: cep@propp.ufop.br

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Motivos que levaram o licenciando a cursar a Licenciatura em Educação Física na UFOP (verificar se foram contingência, escolha – evitar empregar a palavra escolha)
2. Para você, o que é a profissão de professor ou como é a profissão docente?
3. Sobre o estágio curricular supervisionado já realizado
 - a) Quais, onde e quando realizou?
 - b) O que você achou desses estágios? O que pensa sobre o(s) estágio(s) já realizado(s)? O que você sentiu sobre o(s) estágio(s) realizado(s)? Falar sobre os pontos positivos e pontos negativos. O que você mudaria ou faria diferente?
4. Quais eram as suas expectativas sobre o estágio (ou quais são suas expectativas sobre o estágio)
5. O estágio representou alguma coisa, acrescentou alguma coisa sobre a profissão de professor para você ou isso não aconteceu? (Em caso positivo, como isso aconteceu? Em caso negativo, idem).
6. O estágio representou ou acrescentou alguma coisa para a sua atuação na escola como professor(a) de Educação Física? Ou isso não aconteceu?
7. A partir de suas vivências no estágio realizado na escola, o que caracteriza ou quais os elementos que constituem a profissão docente? O que caracteriza a profissão docente?

ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Percepções de acadêmicos de licenciatura em Educação Física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado

Pesquisador: Jairo Antônio da Paixão

Área

Temática:

Versão: 1

CAAE: 56309816.1.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.589.210

Apresentação do Projeto:

Segundo o projeto, trata-se de "Pesquisa qualitativa do tipo descritiva (HOLLINSHEAD, 2006) que busca analisar, nas percepções de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto, possíveis descobertas e redescobertas sobre a profissão docente em contextos e períodos de realização de seus estágios curriculares supervisionados. O grupo amostral será composto por acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, que se encontram do sexto ao oitavo período do referido curso. Para a coleta de dados, será utilizada uma entrevista semiestruturada (MANZINE, 2004). Espera-se contribuir com discussões na área a partir do levantamento e divulgação dos dados sobre a área de formação de professores, de forma mais específica, na área da licenciatura em Educação Física." A amostra é composta de 20 participantes da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o projeto: "Objetivo Primário: Analisar, nas percepções de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP, possíveis descobertas e redescobertas sobre a profissão docente em contextos e períodos de realização de seus estágios curriculares supervisionados."

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP

Bairro: Campus Universitário

CEP: 35.400-000

UF: MG

Município: OURO PRETO

Telefone: (31)3559-1368

Fax: (31)3559-1370

E-mail: cep@propp.ufop.br

Continuação do Parecer: 1.589.210

Objetivo Secundário: Identificar e analisar possíveis contribuições ou influências do estágio curricular quanto à compreensão e entendimentos sobre a profissão docente em Educação Física escolar."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o projeto: "Riscos: Em consonância com a resolução 466/2012 da CONEP, a relação risco-benefício da pesquisa é baixa, uma vez que haverá apenas o desenvolvimento de entrevistas previamente agendadas com os participantes da pesquisa para a coleta de dados. O estudo poderá trazer algum tipo de desconforto aos participantes durante as entrevistas, então serão observados danos individuais e coletivos, sendo adotadas ações no sentido

de diminuir os riscos, como o agendamento prévio do dia, horário e local em que acontecerão as entrevistas (que serão escolhidos pelos entrevistados) será previamente informado aos participantes, uma previsão de tempo necessário para o desenvolvimento das mesmas. A participação dos participantes será voluntária e livre de qualquer intimidação, e a qualquer momento, se sentirem algum tipo de desconforto ou constrangimento com alguma questão abordada na entrevista, se retirar sem a previa autorização do pesquisador.

Benefícios: A pesquisa contribuirá para possibilitar balizamentos teórico-práticos para orientar as ações de graduandos em Licenciatura em Educação Física que fizeram o estágio, com a problemática que é apresentada no presente projeto de pesquisa. Ou, que pelo menos, despertem para a sua reflexão."

Percebe-se, portanto, respeitados os princípios bioéticos afetos à dignidade humana dos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa preenche os preceitos éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes no protocolo e adequados aos preceitos éticos.

Recomendações:

não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

protocolo aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370 **E-mail:** cep@propp.ufop.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO**



Continuação do Parecer: 1.589.210

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_709100.pdf	18/05/2016 09:43:21		Aceito
Folha de Rosto	folharostos.pdf	18/05/2016 09:36:05	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	17/05/2016 19:30:57	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/05/2016 11:13:00	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	02/05/2016 11:12:02	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	02/05/2016 11:11:20	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	02/05/2016 11:08:58	Jairo Antônio da Paixão	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

OURO PRETO, 14 de Junho de 2016

**Assinado por:
Núncio Antônio Araújo Sól
(Coordenador)**

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP

Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000

UF: MG **Município:** OURO PRETO

Telefone: (31)3559-1368

Fax: (31)3559-1370

E-mail: cep@propp.ufop.br

APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Eu, Prof. Dr. Emerson Cruz de Oliveira, coordenador do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto, autorizo a realização da pesquisa intitulada "PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO" a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Jairo Antônio da Paixão, tendo como participantes acadêmicos do referido curso. Declaro ainda, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Ouro Preto para a referida pesquisa.

Ouro Preto, 24 de Abril de 2016.



Prof. Dr. Emerson Cruz de Oliveira
Coordenador do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física da
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Emerson Cruz de Oliveira
SIAPE N° 3.555.116
Coordenador do Curso de
Educação Física