

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL

ARESTIDES PEREIRA DA SILVA JÚNIOR

**CONFIGURAÇÕES E RELAÇÕES
ESTABELECIDAS NO ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Maringá
2016

ARESTIDES PEREIRA DA SILVA JÚNIOR

**CONFIGURAÇÕES E RELAÇÕES
ESTABELECIDAS NO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Maringá
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

S586c Silva Júnior, Arestides Pereira da
Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de educação física. / Arestides Pereira da Silva Júnior. -- Maringá, 2016.
232 f. : il. (algumas color.), figs., tabs., quadros

Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, 2016.

1. Estágio curricular supervisionado - Educação física. 2. Formação de professores - Educação física. I. Oliveira, Amauri Aparecido Bássoli de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. III. Título.

CDD 21.ed. 796.07

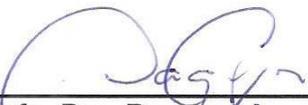
AMMA-003377

ARESTIDES PEREIRA DA SILVA JÚNIOR

**CONFIGURAÇÕES E RELAÇÕES
ESTABELECIDAS NO ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Doutor(a).

APROVADA em 02 de dezembro de 2016.



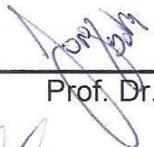
Profa. Dra. **Dagmar Aparecida
Cynthia França Hunger**



Prof. Dr. **Elisandro Chultz Wittizorecki**



Profa. Dra. **Ieda Parra Barbosa
Rinaldi**



Prof. Dr. **Jorge Both**



Prof. Dr. **Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira**
(Orientador)

Vai começar. Você estudou anos para isto. Preparou aquela aula. Leu e debateu autores que tratam do tema. Porém, nada no planeta pode substituir a experiência de enfrentar uma turma pela primeira vez. Uso o verbo enfrentar porque é esta a sensação: dezenas de olhos colocados sobre você. Um pouco mais de silêncio se for uma turma que não se conhece ou... muito barulho se for uma turma que se reencontra depois das férias. E, finalmente, cadernos e livros na mão, eis-lo entrando para o local privilegiado da sua profissão: a sala de aula.

Leandro Karnal (2012)
“Conversas com um jovem professor”

Dedicatória

Às mulheres da minha vida, Valéria (mãe), Dayane, (esposa) e Milena (filha). Esta dedicatória é uma singela forma de reconhecer a importância que vocês exerceram nas conquistas da minha vida. Amo vocês!

Também dedico este trabalho ao meu pai Arestides (*in memoriam*). Tenho certeza de que ele está orgulhoso!

Agradecimentos

A Deus, pela proteção divina.

A todos os meus familiares, que sempre me deram força e estímulo para enfrentar os desafios da vida.

Aos meus queridos amigos, sou eternamente grato pelos momentos de convivência, repletos de vida, alegrias e felicidades.

A minha família maringaense, conhecidos carinhosamente como “Forasteiros de Maringá”. Foi um grande e valioso presente que ganhei durante o doutorado, e que, com certeza, perdurará durante toda a vida. Paulo, Rhaylla, Mariana, Flávio, Ludmila e Luiz Henrique, muito obrigado pela amizade verdadeira de vocês!

Aos “irmãos/amigos” orientandos de doutorado e participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para Educação Física e Esporte (GEPPEFE). Especificamente, ao irmão mais velho, Cláudio Kravchychyn, agradeço pelo respeito, trocas de experiências e parcerias realizadas. Querida Tania, sou eternamente grato por nossos compartilhamentos de estudos e conversas sobre a vida. “Mãe” Deiva, a sua experiência de vida e de profissão foram riquíssimas em nossas relações. Aninha, a pequena que impõe respeito!!! Muito obrigado por sua amizade e competência na realização das diversas atividades em conjunto. Camila, apesar da sua pouca idade, a sua maturidade acadêmica e inteligência são admiráveis. Agradeço pelas parcerias, trocas de experiência e companheirismo. Patric, um grande amigo e parceirão nas atividades acadêmicas e sociais. Douglas, valeu pela camaradagem. Juliana Boaretto e Heres, apesar do pouco tempo de convivência, percebi as lindas pessoas que vocês são. Ao amigo internacional Franklin, uma pessoa admirável.

Com certeza faltarão palavras para representar o reconhecimento e agradecimento ao professor, amigo, pai, irmão e orientador, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. É com enorme prazer e satisfação que pude contar com os ensinamentos e convívio com esse extraordinário ser humano. Amauri, sou eternamente grato a você!

Agradeço a colaboração e ricas contribuições dos professores Jorge, Ieda, Dagmar, e Elisandro, que compuseram a banca de avaliação desse trabalho. As análises, sugestões e contribuições feitas na qualificação foram de suma importância para o enriquecimento e fortalecimento da obra. Muito obrigado, de coração!

À Universidade Estadual de Maringá (UEM), por oportunizar e favorecer o acesso ao conhecimento.

Ao Departamento de Educação Física da UEM, por autorizar a coleta de dados dessa pesquisa aos professores e acadêmicos do curso.

Ao Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, sobretudo à coordenação do curso, pelo trabalho árduo e contínuo, desenvolvido em busca de manter e melhorar a qualidade do Programa.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação, pelos ensinamentos e experiências compartilhadas nas aulas, orientações, supervisões, reuniões e demais ações docentes.

Aos técnicos administrativos e serviços gerais da UEM. Especialmente à Guisela, por todo o suporte na Secretaria do Programa, à Dona Dirce, pela limpeza e organização dos ambientes e pelo cafezinho de cada dia, bem como ao Seu Didi, o “faz tudo” da Educação Física, pela sua disposição em colaborar nos diversos serviços.

Aos demais amigos e colegas de mestrado e doutorado do Programa, que compartilharam experiências, conhecimentos e desafios ao longo do desenvolvimento das disciplinas e das demais ações vivenciadas em parceria.

À Equipe Pedagógica do Programa Segundo Tempo, pela possibilidade de conviver e aprender muito ao longo dos dois anos em que desta participei.

Aos amigos da equipe de trabalho do Projeto CNPq, pelos estudos, trabalhos, reuniões, viagens, eventos, dentre outras ações realizadas durante a vigência do Projeto.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), pela possibilidade de oferecer incentivo à capacitação docente, por meio de afastamento das atividades profissionais, do qual pude gozar, durante o período integral de realização do doutoramento.

Aos amigos professores do curso de Educação Física da UNIOESTE, que supriram as minhas atividades, durante o período em que fiquei afastado para a realização do doutorado. Muito obrigado!

À Fundação Araucária, pelo incentivo financeiro ao conceder bolsa de estudos, por período de um ano.

Aos professores de Educação Física das escolas municipais e estaduais localizadas no município de Maringá, pela disponibilidade e aceite em participar voluntariamente da pesquisa.

Aos professores Celso e Rafael, da Assessoria Pedagógica de Educação Física da Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC), por toda colaboração e parceria para a realização da coleta de dados, junto aos professores de Educação Física.

Aos professores da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Educação Física – Licenciatura da UEM, por permitir, auxiliar e participar desta pesquisa. Rose, Vania, Larissa, Luciana e Vera, muito obrigado!

Um agradecimento especial a todos os acadêmicos do curso de Educação Física – Licenciatura que participaram da pesquisa. A colaboração de vocês foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Novamente agradeço aos amigos Patric e Camila, pelo auxílio nos trabalhos de coleta de dados da realização dos grupos focais. Foram momentos ricos e de muita aprendizagem e compartilhamento de experiências.

Não poderia deixar de agradecer a professora Marília Velardi, minha eterna orientadora, a qual concedeu-me a oportunidade de ingressar no mundo acadêmico (no mestrado) e é grande fonte de inspiração na profissão e na vida.

Aos amigos árbitros de futebol do Paraná, pelo incentivo e apoio.

Ao meu cachorro Brad Pitt da Silva, por sua alegria, companheirismo e convivência amigável. Não tenho dúvida de que o cão é um grande amigo do homem!

Por fim, agradeço a todos que de forma direta ou indireta, próxima ou mais distante, colaboraram, torceram e me deram força e energias positivas para a realização e conclusão dessa importante etapa da minha formação acadêmica. A todos, o meu MUITO OBRIGADO!

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da. **Configurações e relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física**. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Departamento de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar, sob a luz da teoria de Norbert Elias, como as configurações e as relações estabelecidas na realização do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial de professores de Educação Física (EF) produzem impacto na autonomia da atuação e na prática pedagógica dos acadêmicos em estágio. O contexto da pesquisa envolveu o curso de EF - Licenciatura, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A pesquisa foi estruturada e apresentada no “Modelo Escandinavo”, compondo-se de cinco artigos. O primeiro, uma revisão sistemática, teve por objetivo analisar nos periódicos nacionais a produção do conhecimento sobre o ECS na formação de professores de EF, a partir de uma revisão sistemática. Constatou-se que houve aumento na produção do conhecimento sobre essa temática nos últimos anos, sobretudo a partir do ano de 2010. No segundo artigo, os objetivos foram de apresentar e discutir as principais leis que sustentam e subsidiam o ECS na formação de professores de EF no Brasil. Constataram-se avanços importantes em favorecimento da organização e estruturação do ECS na formação dos futuros professores de EF. O terceiro artigo, caracterizado como um ensaio crítico e exploratório, teve por objetivo apresentar e discutir as possibilidades do ECS na formação inicial de professores de EF e suas aproximações com a Teoria das relações entre estabelecidos-*outsiders* de Norbert Elias. Constatou-se que a escola é vista como uma teia complexa de relações interdependentes e de poder, destacando que o ECS na formação inicial de professores de EF deve constituir-se como um espaço de relações mais próximas. No quarto artigo, buscou-se analisar as configurações existentes e as relações estabelecidas entre os estagiários de EF e os agentes da escola no desenvolvimento do ECS, bem como essa ação a partir dos diferentes níveis de ensino da Educação Básica. A participação de 90 acadêmicos do curso de EF da UEM e 63 professores de EF da Educação Básica se deu a partir de resposta a um questionário, a partir do qual constataram-se inter-relações e interdependências entre a caracterização dos participantes, os aspectos avaliados, as relações estabelecidas e a configuração do ECS nos níveis de ensino. O quinto artigo teve como propósito investigar como se apresentam as configurações do ECS e como se estabelecem as relações entre os estagiários de EF (*outsiders*) e os agentes da escola (estabelecidos), assim como buscou identificar os impactos no desenvolvimento do estágio. Participaram dos grupos focais 61 pessoas vinculadas à realização do ECS, sendo 33 acadêmicos do curso de EF da UEM e 23 professores de EF da Educação Básica. Também foram entrevistados cinco professores coordenadores de turma de ECS. Conclui-se que a configuração de ECS apresentada tem fortalecido a fronteira de distanciamento entre estagiários e agentes escolares. Como desfecho geral, com base nas evidências encontradas nas cinco pesquisas, de forma a confirmar a tese elaborada, constatou-se que as configurações e as relações estabelecidas no contexto do ECS na formação inicial de professores de EF, seja na IES ou na escola, exercem influência na atuação dos acadêmicos durante a realização do estágio.

Palavras-Chave: Estágio Curricular Supervisionado. Educação Física. Formação de Professores.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da. **Configurations and relations established in the supervised internship in the initial formation of Physical Education teachers**. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Departamento de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze, in the light of Norbert Elias's theory, how the configurations and relationships established in the Supervised Curricular Internship (SCI) in the initial formation of Physical Education (PE) teachers have an impact on the autonomy of Performance and in the pedagogical practice of the academics in training. The context of the research involved the PE course - graduation, from the *Universidade Estadual de Maringá* (UEM). The research was structured and presented in the "Scandinavian Model", composed of five articles. The first, a systematic review, aimed to analyze in the national periodicals the production of the knowledge about the SCI in the formation of PE teachers, from a systematic review. It was verified that there was an increase in the production of knowledge on this subject in the last years, especially from the year 2010. In the second article, the objectives were to present and discuss the main laws that sustain and subsidize SCI in the training of teachers of PE in Brazil. Significant advances were made in favor of the organization and structuring of SCI in the training of future PE teachers. The third article, characterized as a critical and exploratory essay, aimed to present and discuss the possibilities of SCI in the initial formation of PE teachers and their approximations with Norbert Elias's theory of relations between established-outsiders. It was observed that the school is seen as a complex web of interdependent relations and power, emphasizing that the SCI in the initial formation of PE teachers should be constituted as a space of closer relations. In the fourth article, we tried to analyze the existing configurations and the relationships established between the PE trainees and the school agents in the development of the SCI, as well as this action from the different levels of education of Basic Education. The participation of 90 undergraduates from the UEM PE course and 63 PE teachers from Basic Education came from a response to a questionnaire, from which interrelations and interdependencies between the characterization of the participants, the aspects evaluated, the relationships established and the configuration of SCI at the levels of education. The purpose of the fifth article was to investigate how SCI configurations are presented and how the relationships between PE trainees (outsiders) and established school agents are established, as well as to identify the impacts on the development of the traineeship. The focus groups included 61 people linked to the implementation of the SCI, of which 33 were undergraduate students of the UEM course and 23 were teachers of Basic Education. Five SCI class coordinating teachers were also interviewed. It is concluded that the configuration of SCI presented has strengthened the distance border between trainees and school agents. As a general conclusion, based on the evidence found in the five surveys, in order to confirm the elaborated thesis, it was verified that the configurations and the relations established in the context of the SCI in the initial formation of PE teachers, either in the university or in the school, influence the performance of the students during the internship.

Keywords: Supervised Curricular Internship. Physical Education. Formation of teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

APRESENTAÇÃO

Figura 1 - Estrutura da Tese.....	12
-----------------------------------	----

CAPÍTULO 1

Figura 1 - Escola e as relações estabelecidas.....	19
Figura 2 - Relações de interdependência na formação do professor.....	28
Figura 3 - Representação de indivíduos interdependentes.....	31
Quadro 1- Distribuição do ECS no curso de EF Licenciatura da UEM.....	38
Figura 4 - Os agentes do ECS no curso de EF Licenciatura da UEM.....	39

CAPÍTULO 2

Tabela 1 - Distribuição dos artigos por classificação do <i>WebQualis</i>	52
Tabela 2 - Distribuição dos artigos por período de publicação.....	54
Tabela 3 - Distribuição dos artigos por categoria.....	55
Tabela 4 - Distribuição dos artigos por temática.....	57
Tabela 5 - Distribuição dos artigos por tipo de pesquisa.....	59
Tabela 6 - Distribuição dos artigos por análise.....	59
Tabela 7 - Distribuição dos artigos por instrumentos utilizados.....	60

CAPÍTULO 5

Tabela 1 - Caracterização dos estagiários participantes da pesquisa (%).....	118
Tabela 2 - Caracterização dos professores participantes da pesquisa (%).....	119
Tabela 3 - Configuração e relações estabelecidas no ECS (%) – Estagiários (E) e Professores (P).....	125
Tabela 4 - Configuração e relações estabelecidas no ECS (%) – Estagiários (E).....	130
Tabela 5 - Configuração e relações estabelecidas no ECS (%) – Professores (P).....	133
Tabela 6 - Dificuldades que interferem nas relações durante o ECS (%).....	135
Figura 1 - Sugestões de indicativos/ações para o ECS na formação inicial de professores de EF..	137

CAPÍTULO 6

Quadro 1- Distribuição dos grupos focais.....	118
Quadro 2- Categorias e subcategorias da análise dos dados.....	119
Figura 1 - Importância do ECS na formação inicial de professores de EF.....	125
Figura 2 - Configuração do ECS na EF e sua importância.....	130
Quadro 3- Reclamações dos estagiários e professores supervisores sobre o acompanhamento do ECS.....	133
Quadro 4- Relatos positivos dos estagiários a respeito do acompanhamento dos professores da escola.....	135

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CFE	Conselho Federal de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EF	Educação Física
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCC	Prática como Componente Curricular
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

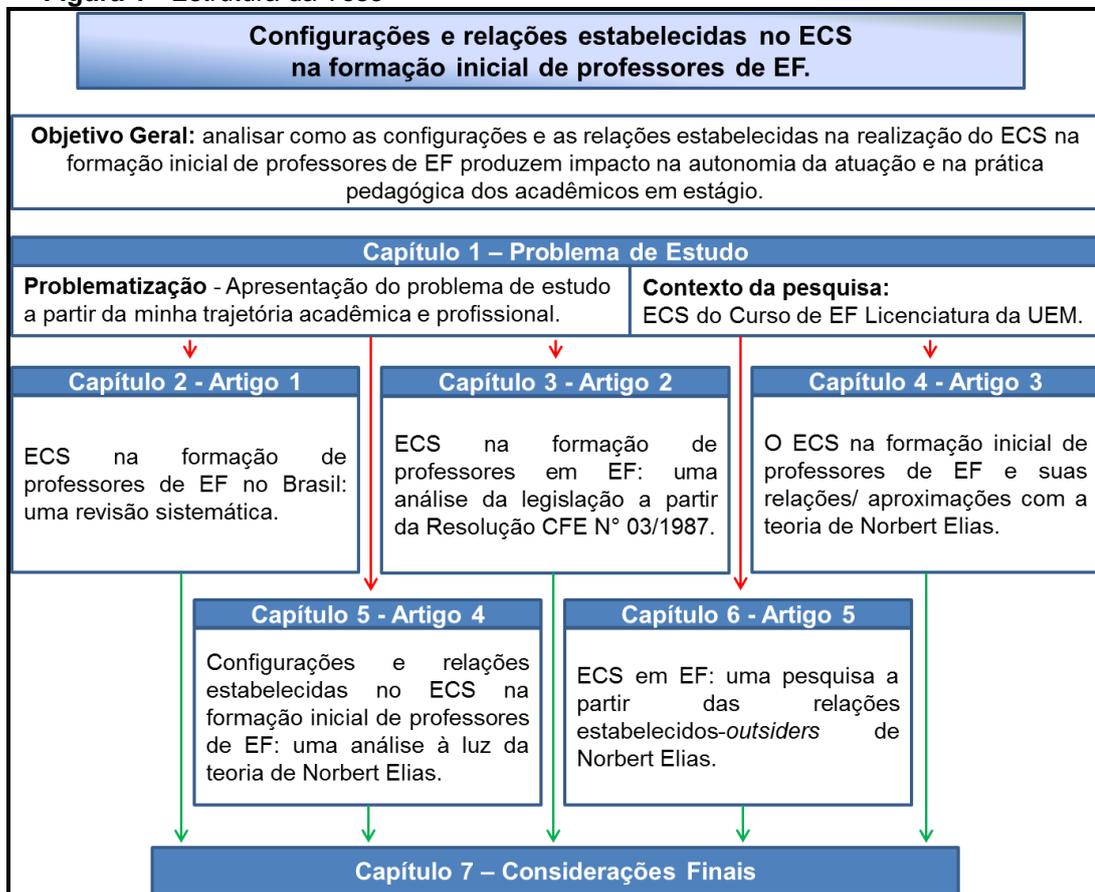
	APRESENTAÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	PROBLEMA DE ESTUDO.....	17
	OBJETIVOS.....	36
	Objetivo Geral.....	36
	Objetivos Específicos.....	36
	CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	37
	REFERÊNCIAS.....	44
CAPÍTULO 2	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	48
	RESUMO.....	48
	INTRODUÇÃO.....	49
	DECISÕES METODOLÓGICAS.....	51
	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	54
	CONCLUSÃO.....	63
	REFERÊNCIAS	65
CAPÍTULO 3	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO A PARTIR DA RESOLUÇÃO CFE Nº 03/1987.....	69
	RESUMO.....	69
	INTRODUÇÃO.....	70
	METODOLOGIA.....	73
	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	74
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	84
CAPÍTULO 4	O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS RELAÇÕES/APROXIMAÇÕES COM A TEORIA DE NORBERT ELIAS.....	88
	RESUMO.....	88
	APONTAMENTOS INICIAIS.....	89
	AMPLIANDO A DISCUSSÃO.....	93
	O DESFECHO DO RACIOCÍNIO.....	105
	REFERÊNCIAS.....	106
CAPÍTULO 5	CONFIGURAÇÕES E RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DE NORBERT ELIAS.....	113
	RESUMO.....	113
	INTRODUÇÃO.....	114
	METODOLOGIA.....	116
	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	119
	Contexto da investigação.....	119
	Caracterização dos participantes e suas implicações nas configurações e relações existentes no ECS.....	120
	As configurações e as relações estabelecidas no ECS na EF.....	126
	Indicativos para o fortalecimento do ECS na formação de professores de EF.....	138
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS.....	142
CAPÍTULO 6	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PESQUISA A PARTIR DAS RELAÇÕES ESTABELECIDOS-OUTSIDERS DE NORBERT ELIAS.....	147
	RESUMO.....	147
	INTRODUÇÃO.....	148
	DECISÕES METODOLÓGICAS.....	151
	A IMPORTÂNCIA DO ECS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EF.....	155
	A CONFIGURAÇÃO DO ECS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EF.....	159
	AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO ECS EM EF.....	170
	CONCLUSÃO.....	181
	REFERÊNCIAS	182
CAPÍTULO 7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
	INDICATIVOS E PROPOSIÇÕES DE AÇÕES.....	195
	APÊNDICES.....	197
	ANEXOS.....	228

APRESENTAÇÃO

Esta tese tem como objetivo geral analisar como as configurações e as relações estabelecidas na realização do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial de professores de Educação Física (EF) produzem impacto na autonomia da atuação e na prática pedagógica dos acadêmicos em estágio. O trabalho foi estruturado e apresentado no “Modelo Escandinavo”, também conhecido como “Formato Alternativo”. Tal configuração é caracterizada como um compilado ou coleção de artigos publicados ou prontos para publicação.

Para melhor compreensão e ilustração da tese como um todo, a seguir é apresentado o desenho que contempla os capítulos constituintes deste trabalho (Figura 1). Destaca-se que apesar dos capítulos serem separados, todos se apresentaram interligados e relacionados de forma a promoverem a conexão e a interlocução entre eles.

Figura 1 - Estrutura da Tese



Fonte: o próprio autor

O Capítulo 1 é destinado ao problema do estudo, apresentando a problemática que se deu a partir das minhas experiências acadêmicas e profissionais relacionadas ao ECS na formação inicial de professores de EF. Dessa forma, pode-se compreender a problematização, o levantamento da fundamentação teórica, das questões norteadoras e das hipóteses desta tese a partir de um enfoque baseado na minha trajetória e experiência. Também no Capítulo 1 é apresentado o Contexto da Pesquisa, no qual foi abordado como o curso de Licenciatura em EF da Universidade Estadual de Maringá (UEM) estrutura, organiza e desenvolve o ECS.

No intuito de diagnosticar o que vem sendo pesquisado e produzido em relação ao ECS na formação inicial de professores de EF no Brasil, o Capítulo 2 apresentará o primeiro artigo desta tese, denominado de “Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil: uma revisão sistemática”.

De posse dessa primeira investigação, evidenciou-se a carência de pesquisas que analisaram e discutiram as leis que sustentam e subsidiam o ECS na EF. Desta forma, considerando tal lacuna, bem como a importância da avaliação dos aspectos legais e normativos no contexto educacional, tendo em vista a evolução dinâmica da legislação, no Capítulo 3 foi elaborado o segundo artigo da tese que tem como objetivo apresentar e discutir as principais leis que sustentam e subsidiam o ECS na formação inicial de professores de EF no Brasil.

Haja vista a importância e a relevância da utilização de referencial teórico-metodológico para a compreensão do fenômeno estudado e a escolha pela teoria Elisiana, bem como a carência de pesquisas caracterizadas como fundamentação no contexto do ECS na formação inicial de professores de EF (divulgada na revisão sistemática), o terceiro artigo desta tese, apresentado no Capítulo 4, é caracterizado como um ensaio crítico e exploratório cujo objetivo é apresentar e discutir as possibilidades do ECS na formação inicial de professores de EF, bem como suas relações/aproximações com a Teoria Configuracional de Norbert Elias, sobretudo no que diz respeito às relações entre estabelecidos-*outsiders*.

O quarto artigo da tese, que está contemplado no Capítulo 5, tem como título “Configurações e relações estabelecidas no ECS na formação inicial de professores de EF: uma análise à luz da teoria de Norbert Elias”. Essa pesquisa se propõe a dialogar com os dados coletados em campo, estabelecendo inferências e

interconexões com a teoria Elisiana, procurando a partir de abordagem quantitativa e qualitativa ampliar e transcender o olhar sobre o fenômeno analisado.

No capítulo 6 foi apresentado o quinto artigo desta tese, denominado de “Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: uma pesquisa a partir das relações estabelecidas-*outsiders* de Norbert Elias”. Caracterizou-se como exploratória com enfoque qualitativo, na qual foi utilizada a técnica de grupo focal e a entrevista semiestruturada com os professores da universidade e da escola e os acadêmicos em estágio.

Por fim, o Capítulo 7 apresenta as considerações finais da pesquisa, bem como os indicativos e proposições de ações que poderão auxiliar e/ou minimizar as dificuldades, conflitos e tensões na configuração e nas relações estabelecidas durante a realização do ECS na formação inicial de professores de EF. É neste momento do trabalho que retomasse aos objetivos da pesquisa e estabelecesse um diálogo a partir dos resultados encontrados, procurando apresentar as possíveis possibilidades e contribuições para o ECS na IES investigada, bem como exemplos para outras realidades e contextos.

CAPÍTULO 1

PROBLEMA DE ESTUDO

Na sociedade, de forma geral, os termos estágio e estagiário carregam implicitamente um preconceito que os fragiliza, sendo comum ouvirmos ditos do tipo: *“Estágio é trabalho escravo!”*, *“Estágio é mão de obra barata!”*, *“Ele está aprendendo. É um estagiário!”*. No contexto escolar não é diferente, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), como momento de fundamental importância na formação do futuro professor, também sofre essa desvalorização e preconceito, e assim, constantemente escutamos frases como: *“Pode ficar tranquilo que não é o professor! É o estagiário!”*, *“Você não é o professor!”*, *“Lá vem o estagiário querendo inventar!”*. E quando o estagiário é de Educação Física (EF) a discriminação tende a agravar, frequentemente nos deparamos com proposições do tipo: *“EF não reprova!”*, *“Não existe nota vermelha na EF!”*, *“EF é jogar bola!”*, *“O professor de EF é o que menos trabalha!”*.

Essas situações e preconceitos reforçam uma cultura já estabelecida, na qual as relações de força e de poder estão marcadas em um jogo presente no contexto escolar (HUNGER; ROSSI; SOUZA NETO, 2011), principalmente na EF, que ainda é vista e reconhecida num patamar inferior quando comparada as demais disciplinas (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013).

Nesse sentido, a problematização inicial desta tese se dará a partir das minhas experiências acadêmicas e profissionais relacionadas ao ECS na formação inicial de professores de EF, o que permitirá levantar hipóteses e fortalecer a fundamentação e estruturação do conteúdo e do caminho a ser percorrido nesta pesquisa.

Minhas primeiras experiências com o ECS se deram ainda no período (1999 - 2002) da minha formação inicial no curso de EF Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, mais precisamente no último ano do curso, quando realizei o estágio em todos os níveis de ensino (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio).

Naquela época, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de EF da UNIOESTE, amparado pelo Parecer nº 215/CFE/87 e Resolução nº 03/CFE/87, concedia aos alunos o direito de cursar o núcleo comum nos três primeiros anos de curso, depois disso, no quarto ano, a opção pela licenciatura ou bacharelado, conhecida como 3 + 1, podendo com um ano adicional obter as duas habilitações, o modelo chamado de 3 + 1 + 1 (SOUZA, 2007). Diante desta realidade, o ECS na licenciatura ocorria como um momento pontual no último ano do curso, em todos os níveis de ensino, e isso implicava sobrecarga de atividades e ações a serem realizadas nesta etapa fundamental da formação inicial. Além disso, tal desenho dava brecha a uma prática desarticulada da teoria (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008), uma vez que não era notória uma relação mais estreita com as disciplinas do curso, que, em sua maioria, quase na totalidade, antecediam a realização do ECS.

Os currículos dos cursos de EF pautados nessa configuração, do tipo duas habilitações, em uma mesma formação, receberam muitas críticas. Benites, Souza Neto e Hunger (2008) alertaram que neste modelo de proposta curricular corre-se o risco de uma formação 'mista', porém 'vazia'. Os autores explicam que “‘mista’, e não integrada, considerando-se que em três anos (um curso com carga horária de 2.800 horas-aula) se faria um curso e com mais um ano se complementaria o outro”. Ainda complementam que “‘vazia’ na compreensão de que se ‘fala um pouco de tudo’ e não se constrói um conhecimento nuclear” (p. 357).

Tal formato de currículo apresentou reflexos e implicações à realização do ECS, alguns deles negativos, dado que devido à quantidade de ações a serem realizadas num só momento (no mesmo ano) e à falta de articulação com o conjunto de disciplinas do curso favoreceu ao mero cumprimento das tarefas obrigatórias para a conclusão do estágio, minimizando as possibilidades de realizar no “tempo pedagógico adequado” ações imprescindíveis ao processo de formação do futuro professor, tais como “o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 55).

Talvez essa fragilidade, aliada a outros aspectos inerentes à escola, tenha certa relação com uma impressão que tive durante a realização do ECS na época da graduação: a de se sentir percebido como um “corpo estranho na escola”, “alguém de fora do contexto escolar”, “uma pessoa que não fazia parte da cultura escolar”. Com o passar do tempo de realização dos estágios, normalmente da metade para o

final, essa sensação progressivamente diminuía e os agentes envolvidos na escola, mesmo que timidamente, possibilitavam maior envolvimento nas ações do ECS. Tudo me fazia crer que os alunos começavam a entender o meu papel e me aceitar nos momentos nos quais o professor de EF me proporcionava maior autonomia e liberdade no desenvolvimento das aulas, quando a direção, a equipe pedagógica e os funcionários da escola me reconheciam no contexto escolar, naturalmente eu me sentia mais próximo e envolvido com o cenário da escola. No entanto, tal condição só se efetivava no momento de finalizar o estágio.

Além disso, percebia que, por ser estagiário de EF, essas relações de desvalorização e de não reconhecimento eram mais acentuadas. Tal percepção é enfatizada nos estudos de Molina Neto (1996); Souza Junior e Darido (2009); Palma, Oliveira e Palma (2010); Kravchychyn *et al.* (2011); Bertini Junior e Tassoni (2013), nos quais revelam que os agentes da escola (gestores e professores de outras disciplinas) e da comunidade (pais e alunos) que norteiam o contexto escolar, ainda visualizam a disciplina de EF de forma negativa e simplista, normalmente restrita aos cuidados com o corpo, associada ao jogo e à recreação, à “prática pela prática”, ou sem uma organização e sistematização de conteúdos como as demais disciplinas oferecem, o que dificulta a sua legitimidade pedagógica.

Kravchychyn *et al.* (2011) relataram que mesmo com a concretização da sua legalidade, quando na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9.394/96), a disciplina de EF passou a ser considerada um componente curricular obrigatório da Educação Básica, como as demais disciplina do currículo (BRASIL, 1996), mas o que se percebe é que, na prática, o seu *status* ainda não foi legitimado. Molina Neto (1996) afirma que em virtude das várias características que diferenciam o professor de EF dos demais, bem como as experiências vividas no contexto da escola (passadas e presentes), são geradas imagens e valores que configuram e generalizam a cultura docente dos professores de EF. A desvalorização da área e da imagem do professor de EF se apresenta como mais um aspecto limitante a ser superado pelo acadêmico de EF na realização do ECS.

Também foi possível notar que a escola é permeada por situações de conflitos e relações de poder entre os agentes (direção, equipe pedagógica, professores e alunos) ali presentes, como expuseram Castro (1998); Botler (2010); Tavares (2012); Rocha e Fernandes (2014) em seus estudos. Constantemente, os

conflitos existem entre os agentes inseridos no contexto escolar de forma intensa ou amena, aparente ou oculta, no diálogo ou nas relações de poder exercidas entre eles. Alguns exemplos: a direção, a equipe pedagógica e os professores vivem em conflito quanto à prática pedagógica ideal e real; professores e alunos disputam a autoridade e a (in)disciplina em sala de aula; os professores dos diversos componentes curriculares concorrem quanto ao seu *status* profissional e de sua disciplina; todos os agentes do contexto escolar exercem de forma direta ou indireta hierarquia sobre os demais agentes; dentre outros diversos exemplos que poderiam ser citados.

Segundo Elias (1994), a força de jogos de competição na sociedade é evidente, pois nas relações humanas os indivíduos medem as suas forças uns com os outros em busca de poderes políticos, religiosos, educacionais, familiares, dentre outros. No contexto da escola, Hunger, Rossi e Souza Neto (2011) descrevem que, na visão de Elias, a escola também se configura como um campo de disputas nas relações de poder entre os indivíduos (diretores, professores, funcionários, alunos, dentre outros) inseridos naquele contexto.

Nesta linha de pensamento, a escola como um campo de conflito e de relações de poder entre os indivíduos, parece haver uma ampliação do seu embate quando entram em cena a disciplina e o professor de EF. Se, por um lado, temos uma disciplina ainda não legitimada no contexto escolar, por outro, temos a sua riqueza pela abrangência e complexidade de manifestações expressivas corporais, denominada de Cultura Corporal¹, sendo reconhecida, na maioria das vezes, como a disciplina preferida dos alunos. Quanto ao professor de EF, Gomes *et al.* (2013) realizaram uma revisão sistemática com abrangência internacional acerca da identidade profissional do professor de EF e evidenciaram que, apesar de alguns traços comuns com os demais professores, a especificidade da disciplina e o seu contexto de atuação o difere dos demais professores da escola, dando-lhe uma identidade particular. Tais constatações, tanto da disciplina quanto do professor de EF, certamente geram conflitos e disputas de poder entre os indivíduos inseridos na escola (direção, equipe pedagógica, professores e alunos). A Figura 1 ilustra a

¹ O Coletivo de Autores utilizou o conceito de "Cultura Corporal" para tematizar as atividades expressivas corporais da EF, como: jogo, esporte, dança e ginástica. Soares *et al.* (1992, p. 62) afirmaram que "os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade". Não é objetivo nesta tese ampliar a discussão sobre este conceito e o seu desdobramento.

configuração das relações de poder estabelecidas entre os agentes do contexto escolar.

Figura 1 – Escola e as relações estabelecidas



Fonte: o próprio autor

No papel de estagiário, também percebi que essas relações de poder se ampliavam e se fortaleciam no estabelecimento hierárquico de limites e demarcações de um território, em relação àqueles que “são” da escola com aquele que “está” na escola, no caso o estagiário. E como ele está apenas de passagem, perde força na disputa e, em muitos casos, prevalece a autoridade daqueles que se encontram num quadro de estabilidade e permanência. Lembro-me de algumas tentativas de levar propostas diferenciadas e inovadoras para desenvolver no ECS, as quais foram ignoradas pelos professores e até mesmo pelos alunos, que já estavam acostumados e habituados com uma prática culturalmente estabelecida, principalmente ligada aos esportes.

A ideia não é negar e/ou menosprezar aquilo que é desenvolvido na escola, pelo contrário, a coerência no trato pedagógico se dá no respeito à cultura escolar estabelecida (tradição, costumes, valores, rotinas e outras manifestações que identifiquem a comunidade da escola) como um pré-requisito para gerar outras culturas (MOLINA NETO, 1996; PÉREZ GÓMEZ, 2001). No entanto, o que percebi por parte dos professores da escola foi certa resistência ou receio de sair da “zona de conforto” quando desafiados por uma nova proposta, bem como o não reconhecer-se como colaborador e agente no processo de ensino do futuro professor. Já em relação aos alunos, aspectos como a comodidade, a cultura esportiva estabelecida e o desconhecimento do novo são reforçados nessa configuração. Por outro lado, percebe-se que os demais agentes da escola possuem uma visão restrita, limitada e muitas vezes preconceituosa da disciplina de EF.

Todos estes aspectos evidenciados reforçam as relações de poder existentes no contexto escolar, as quais os acadêmicos de EF possivelmente encontram durante a realização do ECS.

Durante o período (2003-2004) em que atuei como professor de EF na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da rede municipal de ensino do município de Marechal Cândido Rondon-PR, comecei a enxergar e vivenciar o “ser professor” para além da obrigatoriedade do ECS, percebendo a imensa responsabilidade deste ofício no papel educativo dos alunos. Entendi que para exercer tal profissão é necessário, dentre vários aspectos e requisitos, o comprometimento. Freire (1996, p. 96) ressalta o comprometimento como uma preocupação central do exercício do professor, implicando que ele deva “procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo”.

Nesse sentido, é importante salientar que o comprometimento do trabalho docente vai além do ministrar aulas, é necessário conhecer a complexidade da escola como instituição e suas relações, inter-relações, configurações com os agentes envolvidos. Entendimento este que não tive o amadurecimento de reconhecer durante a realização do ECS como acadêmico. Talvez essa não seja uma tarefa das mais fáceis, pois há envolvida uma série de aspectos que limitam e dificultam tal percepção, principalmente no que tange ao período restrito de tempo de realização do ECS. No entanto, é fundamental que o futuro professor tenha, durante o estágio, a possibilidade de incursões que favoreçam o entendimento da estrutura, organização e funcionamento da escola.

Nesta linha de raciocínio, Wittizorecki e Molina Neto (2005) ressaltam a necessidade de considerar o trabalho docente como um conjunto de atividades e ações das quais os professores participam, ou deveriam participar, para além de suas aulas ministradas, como exemplos: a participação em reuniões administrativas e pedagógicas e com a comunidade escolar; o atendimento aos pais dos alunos; a organização e participação em atividades e eventos promovidos pela escola; a confecção e manutenção dos materiais utilizados nas aulas, a participação nas atividades de formação permanente, dentre outras atividades.

Assim, já no papel de professor de EF inserido na escola, ao refletir mais profundamente sobre o desenvolvimento do meu ECS, considero o quanto eu

poderia ter ido além se entendesse um pouco mais a respeito da micropolítica² que configura o cenário escolar (BALL, 1989; BORBA; WITTIZORECKI, 2013) e o quanto essas relações (negociações, acordos e concessões) influenciam o trabalho docente. Pois, por mais que se respeitem os acontecimentos prováveis e previstos do trabalho docente, a escola é permeada por situações de imprevisibilidade, ajustes, acontecimentos inusitados, tensões, conflitos, atravessamentos gerenciais e socioculturais, nos quais a flexibilidade e o bom senso devem entrar em cena.

No caso da disciplina de EF, tais acordos, negociações e concessões parecem ser mais aparentes frente aos demais componentes curriculares devido à singularidade do trabalho docente que a envolve: a natureza dos espaços físicos, a peculiaridade dos materiais e recursos, as relações com os demais professores e com os alunos, o trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal, dentre outros (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005).

Além disso, constatei o quanto eu poderia ter sido mais ajudado e orientado pelos professores supervisores³ que atuavam nas escolas em que realizei o ECS. Esses professores devem ser considerados como referência fundamental para o futuro professor, pois são suas experiências e conhecimento acerca da realidade na qual atuam (no chão da escola) que possibilitam aos estagiários compartilharem experiências positivas e negativas sobre sua prática, permitindo que verifiquem e analisem os procedimentos didático-pedagógicos utilizados nas aulas, bem como orientando o estagiário nas ações desenvolvidas durante o ECS (BENITES *et al.*, 2012; BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2013; RESENDE *et al.*, 2013).

No entanto, Borges (2005) e Benites *et al.* (2012) afirmam que por mais que estes professores ocupem uma posição privilegiada durante o ECS, não se reconhecem como integrantes no processo de formação e por isso não se sentem confortáveis na ação educacional dos futuros professores, sendo que não foram formados para ensinar professores, mas sim alunos.

² O termo micropolítica escolar é abordado por Stephen Ball (1989) na obra "*La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*". De acordo com o autor, a micropolítica escolar é caracterizada por uma complexidade de relações, processos, dinâmicas e interlocuções presentes no contexto escolar e que interfere no trabalho docente.

³ Para esta pesquisa, adotou-se a utilização do termo professor(es) supervisor(es) para referir-se ao docente de EF que trabalha na Educação Básica e recebe os acadêmicos para a realização do ECS. Apesar de existirem outras nomenclaturas na literatura e na prática, como professor regente, professor colaborador, dentre outros, adotou-se esse termo devido a sua utilização no Projeto Pedagógico de Curso e no Regulamento de ECS do curso de EF da UEM. Da mesma forma, utilizou-se a nomenclatura de professor(es) orientador(es) para o docente da IES responsável pelas orientações aos estagiários.

Realmente, no momento em que comecei a receber estagiários nas aulas também me senti pouco preparado para isso, mas, ao mesmo tempo, sentia o dever de auxiliar. Assim, optei por cooperar da forma que julgava mais coerente, ou seja, repassando as minhas “boas experiências práticas”, o que Pimenta e Lima (2012) denominam de “a prática como imitação de modelos”.

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35)

Benites (2012) reforça essa constatação direcionada ao professor supervisor de EF e revela que o modelo utilizado decorre da observação e da experiência dos educadores em suas práticas, sem que tenha ocorrido formação para esta função. Diante dessa lacuna, ressalta a necessidade de formação para os professores supervisores, reconhecendo-os como profissionais de grande importância na formação dos futuros professores.

Além da falta de preparação adequada para receber os estagiários, aspectos como a desmotivação, a acomodação e/ou estabilidade, o receio de sair da zona de conforto e participar de forma mais ativa no processo de formação, a visão limitada da relação teoria-prática, aliados à falta de mecanismo de controle e cobrança dos professores supervisores influenciam negativamente o acadêmico de EF na realização do ECS, o que, sem dúvidas, terá reflexo na sua formação docente (MOURA; SILVA, 2004; SILVA, 2005; MARCON, 2007; AROEIRA, 2009; GATTI; NUNES, 2009; SODRÉ; NEIRA, 2011; NEIRA, 2012).

Após a experiência na rede municipal de ensino do município de Marechal Cândido Rondon-PR, tive a oportunidade de conhecer e experimentar a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas da rede estadual de ensino no município de Cascavel-PR (2006-2009). Destaco isso por ter percebido a diferença de trabalhar a proposta pedagógica da EF nos distintos níveis de ensino e, principalmente, por ter evidenciado o contraste no controle (ou falta) e

na cobrança das secretarias municipal e estadual de educação para com os professores.

Enquanto que na minha experiência na rede municipal, os professores de EF eram controlados e assessorados “de perto” em sua prática pedagógica, na rede estadual não havia um mecanismo de cobrança e auxílio pedagógico, apenas em alguns casos, um controle da direção e/ou equipe pedagógica quanto a não ter questões de indisciplina e evasão nas aulas. Parece que por questão do distanciamento geográfico da Secretaria Estadual de Educação e pelo elevado quantitativo de professores existentes na rede, tal configuração implica diretamente a dificuldade de assistência e monitoramento dos profissionais. Assim, percebi que os professores tinham mais autonomia para exercer a docência, mas, por outro lado, em alguns casos, tal autonomia se transformava em falta de comprometimento, responsabilidade e ética profissional.

É importante salientar que tal cenário não é restrito aos professores de EF, contudo, somado a outros aspectos, sobretudo à depreciação da área e à exposição das aulas em locais de acesso livre (ginásio, quadra, campo, pátio, etc.), reforça a imagem de desvalorização da EF escolar (GOMES *et al.*, 2013). Nesse sentido, vivenciei diversas situações de relações de poder entre os professores de EF e os demais agentes da escola com constantes disputas, os conflitos e embates. A escola é um espaço que tem organização singular e dinâmica própria, nas quais a cultura influencia a configuração e a formação das relações entre os agentes, fortalecendo as relações de poder existentes (BOTLER, 2010).

Um aspecto bastante recorrente no ECS, presenciado por mim no dia-a-dia da escola, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, foi a indisciplina dos alunos nas aulas. A indisciplina é um problema presente em muitas escolas e se configura como um dos maiores desafios encarados pelos professores no seu cotidiano. Pelo fato de eu haver sido professor temporário⁴ e na sequência professor efetivo recém-concursado, durante minha experiência na rede estadual de ensino, não tive muitas opções de escolas nas quais trabalhar, assim, restaram escolas de periferia, quase sempre com quadra descoberta, que traziam, além da indisciplina dos alunos, vários problemas sociais (drogas, violência, prostituição, miséria, dentre outros) no seu contexto e entorno.

⁴ Denominado de Professor “PSS”. No Paraná, os professores temporários da rede estadual são contratados por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Devido às dificuldades de atuação, foram pouquíssimas as vezes em que tive a participação de estagiários nas escolas em que eu trabalhava. Normalmente, por serem escolas repletas de conflitos e problemas corriqueiros, os professores das IES não recomendavam o encaminhamento dos acadêmicos àqueles estabelecimentos de ensino. Assim, levanto os seguintes questionamentos: *Seria melhor que os futuros professores passassem por situações similares às que encontrarão no campo de atuação, mesmo que isso possa prejudicar as ações planejadas para o ECS? Ou seria mais viável oportunizar o momento ímpar de realização do ECS para efetivar com maior propriedade aquilo que foi vivenciado e apreendido no campo acadêmico?*

Considerando tais questões, mesmo que sem uma resposta direta, ressalto que as experiências adversas que vivenciei possibilitaram visualizar diversos conflitos e disputas com os alunos; foi no campo de atuação prático que comecei a compreender o significado da emblemática frase de Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimentos”, pois em vários momentos em que tentei a todo custo aplicar a “minha aula” como sendo a “ideal”, ou seja, transferindo conhecimentos, sem considerar o contexto de atuação e a realidade local (turmas indisciplinadas, vulnerabilidade social, histórico de vida complicado e cultura estabelecida na disciplina de EF), senti a frustração com os resultados e responsabilizei a minha “incompetência pedagógica”.

Com o tempo, refletindo e (re)avaliando as minhas ações, percebi que o ofício de ensinar está relacionado a um jogo permeado por interesses e conflitos nas relações pessoais entre professor e aluno, que certas situações exigem que se avance e outras que se recue, e assim, a partir de uma construção artesanal ressignificar e transcender a sua prática pedagógica. Elias (1994), na obra “A sociedade dos indivíduos”, embora não específica em relação ao meio educacional, ressalta a sociedade como uma configuração de indivíduos inter-relacionados, na qual existe um jogo de interesses que acarreta tensões, contradições e explosões; além disso, destaca que os indivíduos decidem e agem neste jogo a partir das relações com outras pessoas, ou seja, com uma modificação de sua natureza pela sociedade.

Na mesma época em que trabalhava na rede estadual de ensino, tive a minha primeira experiência como docente do Ensino Superior, foi na União Pan-Americana de Ensino (UNIPAN), uma IES privada em Cascavel-PR (2006-2009). Trabalhar no

Ensino Superior e na Educação Básica foi um desafio de responsabilidade e credibilidade para com os meus alunos (futuros professores de EF), pois não podia ser incoerente ao ensinar conteúdos utópicos no Ensino Superior e aplicar o convencional “rola a bola” na Educação Básica. Assim, tinha o compromisso de avaliar continuamente aquilo que era proposto e estudado no campo acadêmico trazendo a sua efetivação no campo de atuação (realidade da escola), corroborando com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Durante este período, tive a oportunidade de trabalhar nas disciplinas de Prática de Ensino (Ensino Fundamental e Médio) e na coordenação do ECS. No entanto, além de ter sido um momento ímpar de aprendizado profissional, foi um grandioso desafio, pois a configuração do ECS na IES, pautada no princípio da economicidade, sobrecarregava os professores ligados ao estágio com uma tarefa impossível: cada um desses profissionais deveria orientar e supervisionar mais de 50 acadêmicos. Por uma exigência institucional, constatei que havia maior preocupação nos aspectos burocráticos e documentais do ECS do que na sua prática pedagógica. Neira (2012) revela que por questões de sobrecarga de trabalho, essa ênfase nos procedimentos de preenchimento de fichas e relatórios e na fiscalização do cumprimento de prazos do ECS é, infelizmente, uma prática corriqueira que comumente se sobrepõe à orientação e ao acompanhamento adequado nesta etapa de formação.

Como professor orientador, constatei que esta valorização à parte documental e burocrática também recaía aos estagiários, que tinham dificuldade de reconhecer durante o ECS a importância das discussões críticas e reflexivas de suas práticas pedagógicas, as quais Pimenta e Lima (2012) ressaltam como indispensáveis neste período de formação.

Neste sentido, percebia que os acadêmicos eram limitados até mesmo nas relações que estabeleciam com o professor orientador e/ou supervisor, pois, na maioria das vezes, acatavam as orientações sem discutir ou se contrapor, ou seja, executavam aquilo que era determinado, seja por uma relação de autoritarismo, de medo, de comodismo, de conveniência, de troca de favores ou de afetividade. Deste modo, como forma de contentar os seus “superiores”, e com isso ampliar as chances de êxito (aprovação) no ECS, normalmente os estagiários aceitavam fazer parte deste jogo de interesses, deixando as ideologias e interesses pedagógicos em

segundo plano. Realmente, não é fácil para o acadêmico figurar neste conflito, que certamente terá interferência direta na sua formação profissional. Elias e Scotson (2000) revelam que nas relações entre pessoas mais velhas e pessoas mais novas em um determinado contexto, as “comunidades esperam que os novatos se adaptem a suas normas e crenças; esperam que eles se submetam as suas formas de controle social e demonstrem, de modo geral, a disposição de ‘se enquadrar’” (p. 65).

Essas relações estabelecidas, aliadas à limitação de diálogo e reflexão, ainda são mais fortalecidas na IES em questão, principalmente pelo curto tempo de duração do curso de Licenciatura em EF, apenas três anos, todas as 400 horas do ECS deveriam ser cumpridas na segunda metade do curso para atender a Resolução nº 02/2002 CNE/CP (vigente na época), ou seja, em um ano e meio, o que, de certa forma, favorecia essa “corrida contra o tempo” para cumprir com todas as etapas do estágio.

Outra experiência na minha trajetória acadêmica e profissional relacionada ao ECS na formação inicial de professores de EF foi o meu retorno à UNIOESTE (2008-2012)⁵, desta vez como docente da IES. Desde que ingressei no curso estive ligado às questões de estágio, fosse com as disciplinas relacionadas, com as orientações e supervisões e/ou atividades correlacionadas.

Nesse período, o ECS no curso de formação inicial de professores de EF da UNIOESTE, mesmo com algumas limitações, apresentava uma configuração mais aprazível do que àquela da minha experiência na IES privada, pois havia melhores condições de trabalho para os agentes da instituição responsáveis pelo estágio. Tudo isso acabava favorecendo o acompanhamento adequado de orientação e supervisão, refletindo nas discussões críticas e reflexivas, conversas, debates e trocas de experiências com os estagiários, aspectos esses indispensáveis segundo Pimenta e Lima (2012) para considerar o ECS como campo de conhecimento que possibilitasse ao acadêmico a resignificação e transcendência de suas práticas pedagógicas, superando a tradicional redução à prática instrumental. “A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de

⁵ O proponente da pesquisa é professor efetivo da UNIOESTE, mas durante a realização do Doutorado encontrou-se afastado para capacitação docente.

formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre” (p. 39).

Dessa forma, um fator muito importante que favoreceu o desenvolvimento desses aspectos foi um tempo mais longo de duração do curso (quatro anos) em comparação à IES privada (três anos), o que incidiu também num período mais prolongado para a realização dos estágios (dois anos), diferente ao da época em que eu era acadêmico do curso, no qual o ECS era realizado apenas no último ano.

Por apresentar melhores condições de trabalho para orientação e supervisão dos estagiários, os professores orientadores dispunham de carga horária destinada para o estágio e, assim, o acompanhamento era realizado semanalmente. No início, percebi que tanto os estagiários quanto os professores supervisores tinham certo receio e não se sentiam confortáveis com a minha presença frequente na escola, mas com o passar do tempo começavam a compreender o papel do professor orientador como parceiro no processo educacional e não com função exclusiva de fiscalizar e avaliar. Tal fato, na minha percepção, fortaleceu significativamente a aproximação entre IES e escola, bem como as inter-relações entre os agentes do ECS.

Aliado a isso, destaca-se nesse processo a importância do trabalho em parceria entre as instituições (IES e escolas concedentes de ECS), seja nas reuniões ou principalmente na realização dos eventos desenvolvidos, como, por exemplo: Jogos Infantis do município, Oficinas Pedagógicas para acadêmicos e professores de EF, Congresso e Simpósio de EF, dentre outros eventos de menor porte.

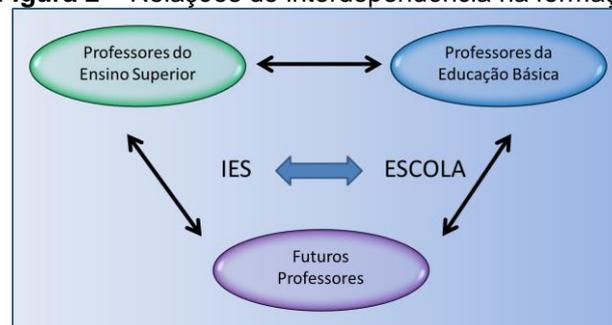
Com maior articulação entre os agentes e instituições (coordenação de ECS, professores orientadores, professores supervisores, coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação) ligados ao ECS, percebi que estes se reconheciam como parceiros e envolvidos no processo de formação dos futuros professores de EF. A exceção era quanto ao envolvimento do Núcleo Regional de Educação, ligado à Secretaria Estadual de Educação, que apesar de autorizar a participação das escolas como local de estágio aos futuros professores, mantinham relações limitadas com a IES, cabendo às escolas estabelecer as parcerias de forma particular. Assim, em algumas escolas esse vínculo era bem sucedido e em outras não, da mesma forma ocorria com os professores supervisores da rede estadual.

Logo, constatei que quanto mais as relações ou inter-relações eram trabalhadas em conjunto, mesmo com visões e posições diferentes, gerando certos conflitos e tensões, melhores eram os resultados. Elias (1980; 1994) afirma que a coesão entre os grupos e a ideia de equilíbrio do poder certamente auxiliarão na compreensão e dinâmica de um contexto. Tal configuração em rede, com uma colaboração conjunta e recíproca, possivelmente favorece o beneficiamento de todos neste processo e, desta forma, faz com que se fortaleça a EF escolar, pois o processo de formação do professor é valorizado e reconhecido nesse contexto educacional.

Outra experiência na UNIOESTE relacionada ao ECS cuja importância destaque foi a minha atuação como subcoordenador de um projeto de EF escolar para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Foi um projeto de excelência, considerando o envolvimento, participação e esforço de todos os professores da IES e das escolas e os acadêmicos participantes. É importante salientar que os agentes ligados ao projeto recebiam auxílio financeiro por meio de bolsa, o que facilitava o comprometimento e a responsabilidade dos envolvidos.

Todos tinham relação de interdependência em suas ações, nas quais o trabalho individual tinha interferência no coletivo e o compromisso mútuo possibilitava a efetividade de uma proposta metodológica que considerasse a riqueza do campo acadêmico e a realidade do campo de atuação, de forma a propiciar ao futuro professor uma rica experiência na sua formação profissional. A Figura 2 ilustra essa relação de interdependência na formação docente, que funcionava com eficácia no PIBID.

Figura 2 – Relações de interdependência na formação do professor



Fonte: o próprio autor

O PIBID é uma iniciativa fundamental na formação do futuro professor, pois além de promover a inserção dos acadêmicos no cotidiano das escolas e propiciar a integração entre Educação Superior e Educação Básica, também valoriza o processo formativo, mobilizando os professores da escola como co-formadores. No entanto, conforme Andrade e Resende (2010) apesar de sua importância, a abrangência do PIBID é limitada e não consegue alcançar todos os sistemas de ensino do país.

Para finalizar a apresentação de minhas experiências ligadas ao ECS, destaco o período de um ano (2014) de acompanhamento como forma de Estágio de Docência na Graduação, na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de EF Licenciatura da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Tal disciplina é específica para o estágio na EF escolar da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir deste momento, não me alongarei na apresentação de aspectos já mencionados e discutidos nas experiências anteriores, uma vez que são similares para essa realidade.

Dessa forma, um aspecto que considerei valioso foi a valorização que o professor da disciplina de Estágio Supervisionado concedia aos momentos de discussão, reflexão e trocas de experiências durante a realização das aulas. Eram momentos ricos, pois oportunizavam e incentivavam os alunos para participar ativamente dos debates sobre temas emergentes que surgiam das experiências positivas e/ou negativas e dos problemas encontrados no campo de atuação do ECS. Neira e Ehrenberg (2013) afirmam que os momentos de relatos de experiência sobre o ECS se constituem como oportunidades para socializar e compartilhar vivências pedagógicas que auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem do futuro professor.

Relatar uma experiência não é o mesmo que narrar ações bem sucedidas. É bom ressaltar que se aprende muito com aquelas atividades e procedimentos que não transcorreram conforme o esperado ou que não alcançaram os objetivos propostos. Dando visibilidade aos equívocos e deslizes, outros aprenderão e, quem sabe, precavidos, possam contornar os problemas antes mesmo do seu surgimento. [...] Por meio do relato é possível apresentar práticas, intercambiar pontos de vista, apresentar intenções e analisar incômodos do cotidiano pedagógico. O diálogo travado com quem vive problemas semelhantes consiste em apoio interessante no momento de planejar as ações didáticas (p. 340 e 341).

Por mais que houvesse atenção a esses momentos, também notei valorização acentuada aos aspectos burocráticos e documentais do ECS, sendo que eram frequentemente mais enaltecidos do que os aspectos didáticos pedagógicos. Tal notoriedade se dava principalmente pela quantidade de acadêmicos em fase de estágio e pela falta de participação mais ativa dos professores orientadores, dificultando o controle e supervisão destes acadêmicos. Assim, as assinaturas, carimbos, fotos, relatórios e fichas ganhavam grande destaque, não apenas como produto de comprovação (ao final), mas também no processo de formação (durante).

Além disso, outro aspecto que percebi foi a falta de aproximação e articulação entre os agentes (professores) e as instituições (IES, Secretarias de Educação e Escolas) envolvidos com o ECS para além das questões burocráticas (autorização, contrato, cronograma e demais documentos). A meu ver, as relações estabelecidas nessa configuração e o diálogo entre os envolvidos se pautavam, quase que de forma restrita, aos aspectos de legalidade do estágio, sendo que as questões pedagógicas eram praticamente desconsideradas. Infelizmente, tal valorização não é exceção na realidade brasileira, várias pesquisas (SILVA, 2005; KRUG; KRUG, 2008; SANTOS, 2011; NEIRA, 2012; SILVA; BISCONSINI, 2013) constataram essa fragilidade no processo de formação dos professores de EF.

Diante deste ampliado e contextualizado relato acadêmico e profissional, bem como dessa questão norteadora, reconhece-se como hipótese dessa pesquisa que as configurações e as relações estabelecidas no contexto do ECS na formação inicial de professores de EF, seja na IES ou na escola, exercem influência na autonomia de atuação e na prática pedagógica dos acadêmicos durante a realização do estágio.

Para investigar e analisar o fenômeno apresentado, optou-se pela utilização do referencial teórico de Norbert Elias. Brandão (2003), Leão (2007), Hunger; Rossi e Souza Neto (2011), Tavares (2012) e Silva e Cerri (2013) afirmam que os estudos de Norbert Elias podem ser utilizados como referencial teórico e metodológico eficaz na compreensão de temas específicos da área educacional, principalmente nas reflexões referentes a ser professor e suas relações e inter-relações.

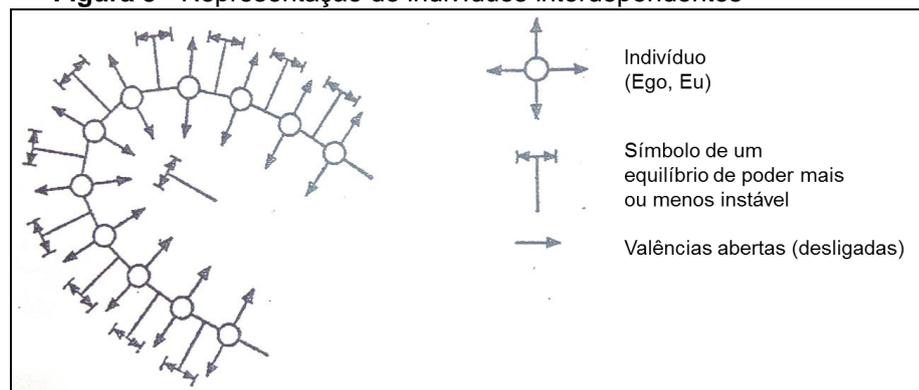
Segundo a teoria de Norbert Elias, evidenciada e ressaltada em suas obras, a sociedade é composta por seres humanos interdependentes que se relacionam uns aos outros das mais diversas maneiras, formando assim configurações de grupos de pessoas interdependentes, por exemplo, a família, a escola, a igreja, dentre outras

(ELIAS, 1980; 1994). Não é possível explicar as configurações de seres humanos interdependentes se estudarmos os indivíduos isoladamente, pois os relacionamentos entre as pessoas geram conflitos e tensões indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade.

Segundo Norbert Elias, o conceito de configuração é contemplado por conjuntos interdependentes de pessoas, de dinâmica e organização complexa, não estática, não linear e que sofre, ou pode sofrer, alterações com o decorrer do tempo (ELIAS, 1980; 1994). Nesse sentido, o conceito de configuração se torna imprescindível, uma vez que permeia os movimentos do campo das relações humanas, o qual é denominado de sociedade.

Nessa linha de raciocínio, outro termo/conceito explorado e evidenciado nos escritos de Elias trata das relações de poder entre indivíduos e grupos. De acordo com Elias (1980, p. 81) “o poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas”. Nesse sentido, a ideia do autor versa “essencialmente sobre padrões mutáveis de interdependência relativamente às relações de poder entre os homens em sociedade” (p. 12). Para ilustração das configurações de indivíduos interdependentes, bem como as relações de poder estabelecidas nesse conjunto, apresenta-se o esquema na Figura 3.

Figura 3 - Representação de indivíduos interdependentes



Fonte: Elias (1980, p. 15)

Nesse sentido, nos escritos de Norbert Elias é possível perceber que ele reforça a ideia das inter-relações entre indivíduos e suas relações de poder existentes, a partir de estruturas de jogos que podem reforçar hierarquias e associações. Para exemplificá-las, Elias (1980) apresenta o jogo de xadrez e o jogo de futebol como representações nessa disputa. No xadrez, as forças opostas

(adversários) são interdependentes, sendo que “os movimentos de um grupo determinam os movimentos do outro grupo e vice-versa. As estruturas internas de cada grupo são determinadas, em maior ou menor grau, pelo que cada grupo pensa que o outro irá fazer depois” (p. 83). No outro exemplo:

Tomando como exemplo o futebol, podemos ver que uma configuração é uma estrutura de jogo que pode ter uma hierarquia de várias relações de “eu” e “ele”, “nós” ou “eles”. Torna-se evidente que dois grupos de adversários, que têm entre si uma relação de “nós” e de “eles”, formam uma configuração singular. Só podemos compreender o fluxo constante do agrupamento dos jogadores de um dos lados, se virmos que o grupo de jogadores do outro lado também está num fluxo constante. Se se pretende que os espectadores compreendam e gostem do jogo, terão que estar aptos a compreender o modo como estão relacionadas as disposições mutáveis de cada lado – para seguir a configuração fluida de cada uma das equipes (p. 142).

Diante dessas exemplificações, nesse jogo, infere-se que os estagiários apresentam dificuldade de exercer com autonomia a sua atuação e prática pedagógica nas aulas de EF, pois estão atrelados às relações estabelecidas por hierarquia (professores da IES e da escola) e tradição daqueles inseridos em uma cultura estabelecida (agentes da escola, sobretudo os alunos). Diante dessa constatação, podemos fazer um exercício de induções e interlocuções com a obra de Elias e Scotson (2000), denominada de “Os Estabelecidos e os *Outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”.

Na produção mencionada, são apresentadas as relações de poder e as tensões entre dois grupos de moradores da comunidade de Winston Parva – Inglaterra, em meados do séc. XX, onde os dois grupos de residentes possuíam características iguais ou semelhantes referentes (tipo de ocupação, religião, educação, nacionalidade, classe social, cor e raça). No entanto, o fator tempo de residência foi o decisivo em relação ao poder exercido dos moradores mais velhos frente aos mais novos, que praticamente eram excluídos (ELIAS; SCOTSON, 2000). Nesse sentido:

O modelo de figuração estabelecidos-outsiders que resulta da investigação de uma comunidade pequena, como a de Winston Parva, pode funcionar como uma espécie de ‘paradigma empírico’. Aplicando-o como gabarito a outras configurações mais complexas desse tipo, pode-se compreender melhor as características estruturais que elas têm em comum e as razões por que, em condições diferentes, elas funcionam e se desenvolvem segundo diferentes linhas (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 21).

A reflexão sobre o estudo de Elias nessa pequena comunidade, especificamente em relação aos dois grupos de moradores, fortalece a sustentação metodológica e teórica para o desenvolvimento de pesquisas em Ciências Sociais (SALLAS, 2001). No caso dessa tese de doutoramento, a questão dos futuros professores (*Outsiders*) em relação ao contexto do ECS (professores, diretores, equipe pedagógica, funcionários, alunos - Estabelecidos).

A característica de uma tese é a dedicação aprofundada a um tema, reconhecendo uma inovação ou contrapondo-se a outras concepções (SCHERER, 2008). No caso desta pesquisa, cujo tema principal são as configurações e relações estabelecidas no ECS na formação inicial de professores de EF, o aspecto inovador está caracterizado pela experimentação de uma proposta utilizando a Teoria Configuracional de Norbert Elias na busca da compreensão do fenômeno.

Além disso, para tal compreensão, julgou-se importante conhecer o panorama do que vem sendo produzido em relação ao ECS na formação inicial de professores de EF a fim de identificar as lacunas existentes e as perspectivas para pesquisas futuras. As pesquisas do tipo “revisão sistemática” cumprem este requisito e fornecem uma visão ampliada da produção atualizada no contexto científico. Outro ponto considerado como fundamental para compreender e discutir com propriedade argumentativa e respaldada legalmente é entender a legislação que regulamenta o ECS na formação inicial de professores de EF, sobretudo pela carência de pesquisas que se destinam a conduzir tal investigação e análise.

Por fim, ressalta-se que a perspectiva de avaliar constantemente a dinâmica do ECS em EF possibilita aportes na medida em que enfatiza a importância de um processo de formação atual, adequado ao contexto social, coerente com os pressupostos teóricos e que valorize todos os aspectos deste importante elemento na formação inicial contribuindo assim para o reconhecimento da disciplina e do professor de EF.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar como as configurações e as relações estabelecidas na realização do ECS na formação inicial de professores de EF produzem impacto na autonomia de atuação e na prática pedagógica dos acadêmicos em estágio.

Objetivos Específicos⁶

- ✓ Analisar nos periódicos nacionais a produção do conhecimento sobre o ECS na formação inicial de professores de EF.
- ✓ Apresentar e discutir as principais leis que sustentam e subsidiam o ECS na formação de professores de EF no Brasil.
- ✓ Apresentar e discutir as possibilidades do ECS na formação inicial de professores de EF e suas relações/aproximações com a Teoria Configuracional de Norbert Elias, sobretudo no que diz respeito às relações entre estabelecidos-outsiders.
- ✓ Analisar as configurações existentes e as relações estabelecidas entre os estagiários de EF e os agentes da escola no desenvolvimento do ECS, bem como essa ação a partir dos diferentes níveis de ensino da Educação Básica.
- ✓ Investigar como se apresentam as configurações do ECS e como se estabelecem as relações entre os estagiários de EF (*outsiders*) e agentes da escola (estabelecidos), bem como identificar os impactos no desenvolvimento do estágio em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do Estado do Paraná.

⁶ Os objetivos específicos da pesquisa referem-se ao objetivo principal de cada artigo desta tese.

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Considerando que este é um estudo com enfoque na investigação e análise de um fenômeno existente em uma dada realidade e suas relações estabelecidas, é necessário que se apresente o contexto da investigação, no caso o curso de Licenciatura em EF da UEM.

A UEM foi criada no ano de 1970 (Decreto Estadual n. 18.109 de 28/01/70) e reconhecida em 1976 (Decreto Estadual n. 77.583 de 11/05/1976). A IES está localizada na região Noroeste do Estado do Paraná e se caracteriza como multi campi, presente nos municípios de Maringá, Umuarama, Cianorte, Goioerê, Diamante do Norte, Ivaiporã e Cidade Gaúcha. A instituição oferta cursos de graduação presencial e à distância, bem como cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado. A comunidade universitária da UEM é formada por mais de 30 mil pessoas, entre discentes, docentes e técnicos administrativos, o que equivale a um município de médio porte (UEM, 2016).

As atividades e responsabilidades da universidade cumprem seu papel na ciência, no compromisso social, nas políticas de inclusão, nos serviços à comunidade e no atendimento à saúde da população em geral, por meio do Hospital Universitário e outras unidades de saúde.

O foco da investigação, o curso de EF da UEM campus Maringá, foi criado no ano de 1973, na modalidade Licenciatura em EF e Técnico em Desportos, regido conforme a Resolução nº 69.430 de 06/11/1969. O curso foi reconhecido em 1976, mediante Decreto Federal nº 78.430. Desde a criação do curso de EF Licenciatura, o PPC teve várias alterações curriculares, no sentido de possibilitar que o documento estivesse atualizado e coerente frente às exigências legais, as demandas da realidade brasileira e aos direcionamentos do campo científico da área (UEM, 2005a).

O PPC utilizado para descrição do contexto dessa pesquisa, foi oficializado e aprovado por meio da Resolução nº 183/2005-CEP, tendo modificações com as Resoluções nº 058/2008-CI/CCS, nº 059/2008-CI/CCS, nº 025/2009-CI/CCS, nº 031/2010-CI/CCS, nº 127/2014-CI/CCS (revogado). Já a partir de 2016 entrou em vigor o novo PPC, estabelecido a partir das Resoluções nº 103/2015-CI/CCS (integral) e nº 111/2015-CI/CCS (noturno).

Atendendo ao exposto nas Resoluções nº 01 e 02/2002 CNE/CP, o curso de EF Licenciatura da UEM deveria:

[...] orientar uma formação pautada em pressupostos epistemológicos coerentes com uma prática pedagógica transformadora, reconhecendo e respeitando a diversidade dos alunos em seus aspectos sócio-culturais, evitando-se qualquer forma de discriminação e possibilitando o domínio de conhecimentos técnicos, pedagógicos, filosóficos e metodológicos específicos da área ou gerais, garantindo interlocuções entre os distintos campos do saber. Deve ainda zelar pela dignidade do professor e pela qualidade do trabalho desenvolvido em seu campo de atuação, compreendendo o processo educacional e o contexto no qual se insere a prática educativa a partir da realidade econômica, cultural e político-social (UEM, 2005a, p. 19).

Para isso, o PPC de EF Licenciatura da UEM está organizado em torno de seis eixos curriculares, sendo três com vistas à formação ampliada (relação ser humano e sociedade; biológica do corpo humano; e produção do conhecimento científico e tecnológico) e três relativos aos conhecimentos identificadores da EF (cultura do movimento humano; técnico-instrumental; e didático-pedagógica) conforme determina a legislação pertinente (UEM, 2005a).

O curso de Licenciatura em EF da UEM é ofertado nos turnos integral e noturno e tem duração mínima de quatro e cinco anos respectivamente, tendo carga horária total de 3.746 horas e com regime serial anual. São ofertadas 48 vagas por ano, sendo 24 para o curso integral e 24 para o noturno. O curso de EF Licenciatura também é ofertado no campus de Ivaiporã. Além da Licenciatura, o curso de EF do campus de Maringá dispõe da habilitação de Bacharelado, com oferta de 24 vagas anuais no período integral (UEM, 2005a). No ano de 2015 o curso contava com o total de 568 alunos matriculados. O total de professores é de 44, atuando tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado. No entanto, no ano de 2015, seis professores efetivos estavam afastados por concessão de licenças ou capacitação docente. Da totalidade dos professores do curso, 35 (79,5%) são efetivos e 09 (20,5%) são temporários. Em relação à titulação dos professores efetivos, 07 (20%) possuem mestrado e 28 (80%) doutorado.

O curso de EF da UEM está vinculado ao Departamento de Educação Física (DEF), que integra além do curso outros conselhos e coordenações, bem como o Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, uma parceria entre a Universidade Estadual de Maringá e a Universidade Estadual de

Londrina, criado em 2005, com o curso de mestrado e ampliado em 2010, com o curso de doutorado.

De forma específica em relação ao ECS do curso de EF Licenciatura da UEM, a constituição se dá pelas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II, distribuídas nos 3º e 4º anos para as turmas do curso integral e 4º e 5º ano para o turno noturno, totalizando 480 horas-aula, em conformidade com a Resolução nº 02/2002 CNE/CP. Para descrição do contexto da pesquisa, teve-se como base o Regulamento de ECS (UEM, 2005b) do ano de 2005. No entanto, a partir do ano de 2016 passou a vigorar o novo documento norteador do estágio (Resolução nº 104/2015-CI/CCS).

O ECS do curso de EF Licenciatura da UEM apresenta as seguintes finalidades:

I - viabilizar aos estagiários a reflexão teórico-prática para que se consolide a formação do profissional licenciado em Educação Física; II - oportunizar aos estagiários o desenvolvimento de habilidades e comportamentos necessários à ação docente-profissional; III - proporcionar aos estagiários o intercâmbio de informações e experiências concretas que os preparem para o efetivo exercício da profissão; IV - preparar os estagiários para o pleno exercício profissional, levando em conta aspectos técnico-científicos, sociais e culturais; V - possibilitar aos estagiários a busca de alternativas compatíveis com a realidade vivenciada nas escolas; VI - oportunizar aos estagiários a vivência real e objetiva junto à educação básica, levando em consideração a diversidade de contextos em que se apresenta a realidade sócio-cultural e física da escola e dos alunos (UEM, 2005b, p. 26).

O estágio pode ser realizado de forma individual ou em duplas, em escolas da rede municipal e estadual. De forma específica e detalhada, o ECS do curso de EF Licenciatura da UEM foi organizado e estruturado para o ano de 2015 conforme disposição no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Distribuição do ECS no curso de EF Licenciatura da UEM

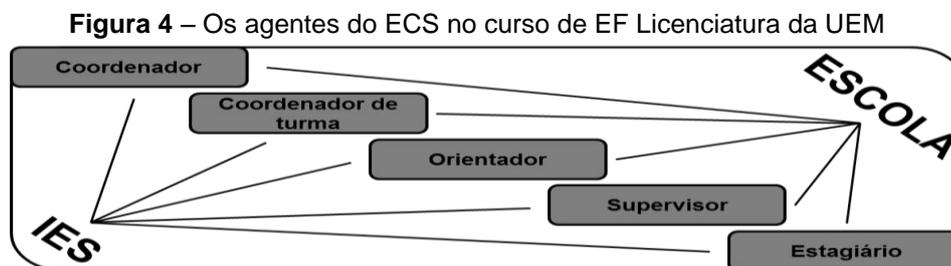
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I					
Modalidades / Ações	Observação	Participação	Preparação	Direção	Total
Educação Infantil	2	12	10	30	54
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	2	15	10	40	67
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	2	6	5	12	25
Reuniões Pedagógicas					10
Visitas e palestras					16
Carga horária do ECS I prático					172
Carga horária em sala de aula do ECS I					68
Carga Horária Total do ECS I					240
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II					
Modalidades / Ações	Observação	Participação	Preparação	Direção	Total
Ensino Fundamental – Anos Finais	2	15	10	40	67
Ensino Médio	2	15	10	20	47
Educação Especial, EJA e outros	2	6	12	12	32
Administração Escolar					10
Visitas e palestras					16
Carga horária do ECS II prático					172
Carga horária em sala de aula do ECS II					68
Carga Horária Total do ECS II					240
Carga Horária Total do ECS I e II					480

Fonte: adaptado de UEM (2005b)

Em todas as modalidades do ECS, os acadêmicos devem cumprir as seguintes ações: *Observação*, *Participação*, *Preparação* e *Direção*. A *Observação* é compreendida como o primeiro contato do estagiário com as aulas de EF, sendo assim, o principal objetivo desta prática é o de conhecer o ambiente físico e social das aulas, os recursos didáticos e estratégias empregadas, o comportamento dos alunos, as atividades propostas, o relacionamento professor/alunos e alunos/alunos, os imprevistos, dentre outros que considerar importante. Compreendendo o estágio como uma prática pedagógica de interação teórico-prática e de dinâmica sequencial, a *Participação* tem como principal objetivo aproximar o estagiário do contexto da aula, possibilitando a ele participar de forma parcial de algumas ações, tarefas e atividades da aula, o que poderá possibilitar maior coerência e segurança em ações posteriores. A *Preparação* é a fase caracterizada pelo planejamento das ações, atividades, procedimentos e estratégias a serem utilizadas durante a aula, no intuito de minimizar e superar as dificuldades para alcançar os objetivos propostos. Já a *Direção* é a etapa de aplicar o planejamento e ministrar a aula, sempre com a supervisão do professor de EF da escola e orientação do professor da IES (UEM, 2005b).

Para cumprir as ações, atividades e demais demandas do ECS, é necessário que cada integrante relacionado ao processo educacional de formação do futuro

professor de EF tenha conhecimento e clareza de suas funções atribuições e responsabilidades. Nesse sentido, a Figura 4 ilustra e apresentada a estrutura dos agentes do ECS do curso de EF Licenciatura da UEM.



Fonte: o próprio autor

No Regulamento de ECS do curso de EF Licenciatura da UEM, as ações e atividades previstas apresentam organização e estruturação de inter-relações, assim como a configuração dos agentes é manifestada por relações e funções interdependentes, ou seja, para o desenvolvimento adequado e coerente do ECS são necessários esforços e aproximações que favoreçam as conexões, dependências e identidades no intuito de favorecer relações entre IES e escola. Nesse sentido, com base no Regulamento de ECS do curso de EF Licenciatura da UEM (UEM, 2005b), a seguir é apresentada a síntese das funções, atribuições e competências das pessoas que atuam/participam do estágio. Salienta-se que o coordenador de ECS, coordenador de turma e orientador de estágio possuem carga horária para exercer as funções administrativas, de orientação, acompanhamento e supervisão de estágio, conforme Resolução nº 041/2009-CAD. Cada professor orientador de estágio poderá ter, no máximo, cinco alunos sob sua orientação.

O *coordenador de estágio* é um professor do DEF/UEM cujas funções são as seguintes: coordenar as atividades gerais relacionadas ao ECS; cadastrar as unidades concedentes de ECS; informar e manter atualizados os coordenadores de turma de ECS sobre os procedimentos pedagógicos e administrativos do estágio; elaborar o calendário e cronograma anual do ECS; socializar entre os agentes do ECS as informações relativas ao acompanhamento e desenvolvimento do estágio; identificar o perfil de supervisores que atendam as necessidades de acompanhamento e supervisão do ECS; aprovar a documentação utilizada durante o ECS; zelar pelo cumprimento da legislação em vigor do ECS; Credenciar orientadores de ECS; reunir-se periodicamente com os coordenadores de turma para acompanhar e avaliar as ações do ECS.

Já o *coordenador de turma de estágio* é o professor do DEF responsável por coordenar uma turma de ECS, tendo como principais funções: informar e orientar os estagiários da turma a respeito dos procedimentos pedagógicos e administrativos para a realização do ECS; apresentar a ementa e objetivos do componente curricular; indicar os professores orientadores; informar aos professores orientadores sobre procedimentos pedagógicos e administrativos do estágio; encaminhar os estagiários para os professores orientadores; guiar os estagiários à Coordenadoria Geral de estágio da UEM para providenciar a documentação; enviar à Diretoria de Assuntos Acadêmicos as planilhas de notas e faltas; garantir a avaliação continuada envolvendo os estagiários, orientadores, professores do curso e supervisores de estágio; avaliar o estagiário; realizar reuniões com os orientadores de estágio.

O *orientador de ECS* é o professor do DEF credenciado pelo coordenador de estágio, tendo ele as seguintes atribuições: conhecer a unidade concedente de ECS de seus orientandos; elaborar o plano de ações e acompanhamento do estágio; orientar e acompanhar afetivamente o estagiário; Informar o coordenador de turma de estágio sobre as atividades realizadas; avaliar o estagiário; avaliar fontes de consulta e pesquisa para as atividades do estágio; manter contatos assíduos com o professor supervisor; acompanhar efetivamente o estagiário na unidade concedente; controlar a frequência do estagiário; verificar e encaminhar ao coordenador de turma as documentações necessárias; cumprir e fazer cumprir o calendário acadêmico estabelecido para o estágio; atender as convocações dos coordenadores de turma.

O professor de EF da unidade concedente de ECS, denominado de *professor supervisor* é o profissional responsável pelo acompanhamento e supervisão do estagiário, cabendo a ele: receber e informar o estagiário sobre as normas da instituição escolar; acompanhar as atividades desenvolvidas; Avaliar o estagiário, conforme plano de atividades; enviar a avaliação do estagiário ao professor orientador; comunicar ao professor orientador ocorrências do ECS.

O *estagiário* é o aluno regularmente matriculado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I e/ou II do curso de EF Licenciatura da UEM. De acordo com o Regulamento de ECS, são direitos dos estagiários: dispor de elementos necessários para a execução do estágio; receber orientação para realizar o ECS; obter esclarecimentos de acordos firmados; apresentar propostas ou sugestões para aprimoramento do estágio; ter ciência das atividades programadas para o estágio. São deveres do estagiário: cumprir os horários e desenvolver as atividades

determinadas pelo professor supervisor, pelo coordenador de sua turma e pelo orientador de estágio; executar as tarefas designadas na instituição escolar; manter postura ética e profissional; zelar por bons comportamentos e relacionamentos durante a realização do ECS; comunicar e justificar com antecedência eventuais ausências em atividades do estágio; elaborar e entregar o relatório final de ECS; submeter-se às avaliações previstas; encaminhar ficha de controle de estágio.

Outro importante aspecto a se destacar é a avaliação realizada no ECS. O estagiário é avaliado pelo coordenador de turma, supervisor de estágio e professor orientador. A avaliação se dá a partir da observância dos seguintes aspectos em cada uma das modalidades de ensino: elaboração do planejamento anual e relatórios de observação, participação e regência; desempenho nas atividades teórico-práticas promovidas e/ou solicitadas pelo professor orientador e pelo coordenador de turma; desempenho nas atividades realizadas na instituição escolar; preparação, organização e apresentação de seminário relacionado às questões didático-pedagógicas; elaboração e entrega do relatório final do ECS, de acordo com as normas da ABNT e modelo previamente distribuído (UEM, 2005b).

Destacam-se duas ocorrências que aconteceram no ano de 2015, que implicaram alterações e ajustes na configuração e no desenvolvimento do ECS na UEM. A primeira delas refere-se à reestruturação do PPC de Licenciatura noturno, que estava passando por modificações na grade curricular, fazendo com que em tal ano, duas turmas (3º e 4º anos) realizassem o ECS I, aumentando significativamente o número de estagiários a serem orientados, supervisionados e avaliados. O segundo, ocorrido no primeiro semestre de 2015, refere-se à realização de duas greves dos professores da rede estadual – dos professores das universidades estaduais e dos servidores públicos do Paraná – que paralisaram suas atividades por mais de 70 dias, correspondendo a 49 dias letivos sem aula. Apesar da paralização, os alunos do ECS I mantiveram a programação das atividades, tendo em vista que na rede municipal de ensino não houve greve. Os alunos do ECS II tiveram que aguardar até o fim da greve para dar início ou prosseguimento às atividades do estágio, tendo que ajustar ações ao novo calendário proposto.

Considerando o que foi exposto do conteúdo apresentado no contexto de investigação acerca do ECS, entende-se que o conhecimento amplo e aprofundado dessa realidade é indispensável para a compreensão e exploração das etapas posteriores desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.1, n.2, p.230-252, 2010.

AROEIRA, Kalline Pereira. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.

BENITES, Larissa Cerignoni; CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olh@res**, Guarulhos, v.1, n.1, p.116-140, 2013.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. Tese de Doutorado. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.

BENITES, Larissa Cerignoni *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.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p.343-360, 2008.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, v.27, n.3, p.467-83, 2013.

BISCONSINI, C. R. **Formação inicial para docência: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá.

BORBA, Jônatas Costa Brasil; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Micropolítica escolar e o trabalho docente em educação física: negociações, acordos e concessões. **Revista Didática Sistemática**, Edição Especial, p.55-68, 2013.

BORGES, Cecília. A formação de docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. IN: BORGES, C.; DESBIENS, J-F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas: Autores Associados, p. 157-190, 2005.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 03** de 16 de junho de 1987. Brasília, DF, 1987.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002b.

BOTLER, Alice Happ. Cultura e relações de poder na escola. **Educação & Realidade**, v.35, n.2, p.187-206, 2010.

CASTRO, Magali. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bordieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Rev. Fac. Educ.** v.24, n.1, p.9-22, 1998.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Nuniz Rosa. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, v. 29, p. 155, 2013.

GOMES, Patrícia Maria Silva *et al.* A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v.27, n.2, p. 247-67, 2013.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. A teoria de Norbert Elias: uma análise do *ser professor*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p.697-710, 2011.

KRAVCHYCHYN, Claudio *et al.* Educação física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.14, n.1, p.107-118, 2011.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. As gratificações e frustrações da docência em Educação Física escolar para os acadêmicos do CEFD/UFMS em situação de estágio. **Revista Efdportes**, v.13, n.125, p.01, 2008.

LEÃO, Andréa B.; ELIAS, Norbert. A educação. **Belo Horizonte: Autêntica**, 2007.

MARCON, Daniel. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.21, n.1, p.11-25, 2007.

MOLINA NETO, Vicente. **La Cultura Docente del Profesorado de Educación Física de las escuelas publicas de Porto Alegre**. 1996. Tese de Doutorado. Universidad de Barcelona.

MOURA, Fábio Barbosa; SILVA, Luis Fernando Pereira. **Percepção de ingressantes e de egressos de um curso de educação física a respeito de prováveis áreas de atuação**. 2004. Monografia. Universidade São Judas Tadeu.

NEIRA, Marcos Garcia. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Editora da Udesc, p. 177-202, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia; EHRENBERG, Mônica Caldas. Análise da proposta de estágio na licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo. **Olh@res**, Guarulhos, v.1, n.1, p.325-348, maio 2013.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PALMA, José Augusto Victória. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. 2 ed. Londrina: EDUEL, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. A Cultura escolar na sociedade neoliberal. trad. **Ernani Rosa**. **Porto Alegre: Artmed**, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RESENDE, Rui *et al.* A percepção dos professores cooperantes sobre os conhecimentos e as competências dos estudantes. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v.24, n.4, p.519-533, 2013.

ROCHA, Maria Custódia Jorge; FERNANDES, Amália Gonçalves. As relações de poder na escola pública: um estudo de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p.167-195, 2014.

SALLAS, Ana Luiza Fayet. Resenha ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. 2000. Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade. Campos - **Revista de Antropologia Social**. v.1, p.217-220, 2001.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física**. 2008. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre.

SILVA, José Alexandre; CERRI, Luis Fernando. Norbert Elias e Pierre Bourdieu: biografia, conceitos e influências na pesquisa educacional. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.14, n.26, p.171-198, 2013.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso; SANTOS, Bruna Gracielly. Estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: dificuldades e contribuições. **Arquivos em movimento**, v.7, n.1, p.52-68, 2011.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: o ideal, o real e o possível. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v.10, n. 82, p.01, 2005.

SOARES, Carmem Lucia *et al.* (Coletivo de Autores). **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SODRÉ, Marina de Lima; NEIRA, Marcos Garcia. A Formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de estágio disciplinar. **Caderno de Educação Física**. Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 19, p. 11-18, 2. sem., 2011.

SOUZA, José Porfírio. **Formação do profissional de educação física: o caso da UNIOESTE**. 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade São Judas Tadeu.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. Dispensa das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, v.12, n.2, p.1-12, 2009.

TAVARES, Davi Kiermes. O poder como inspiração: Elias, Foucault e a educação escolar. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**, v.3, n.2, p.1-22, 2012.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em Educação Física – habilitação: Licenciatura**. Resolução n. 183/2005-CEP. Maringá, 2005a. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2005/cep/183cep2005.htm>. Acesso em: 03/05/2016.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em Educação Física – Licenciatura – Turno Integral**. Resolução n. 103/2015-CI/CCS. Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ccs.uem.br/resolucoes/2015/Resolucao%20103.pdf>. Acesso em: 03/05/2016.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em Educação Física – Licenciatura – Turno Noturno**. Resolução n. 111/2015-CI/CCS. Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ccs.uem.br/resolucoes/2015/Resolucao%20111.pdf>. Acesso em: 03/05/2016.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Regulamento do componente estágio curricular supervisionado do curso de graduação em educação física habilitação: licenciatura**. Maringá, 2005b.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Site Institucional**. Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.uem.br>. Acesso em: 28/04/2016.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, v.11, n.1, p.47-70, 2005.

CAPÍTULO 2

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA⁷

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a produção do conhecimento sobre o Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de Educação Física no período entre 1996 e 2015. A pesquisa caracteriza-se como de revisão sistemática que analisou 39 artigos. Constatou-se que: há predomínio das publicações em periódicos B1 e B2 (48,7%), considerando a classificação do Sistema *Qualis* CAPES; a produção na área é recente, com maior quantidade de publicações entre 2011-2015 (76,9%); os artigos classificados como de Intervenção foram os mais publicados (51,3%); a temática Formação foi a que teve maior incidência (48,7%); quanto ao tipo de pesquisa, os Estudos de Caso foram predominantes (41%); as análises Qualitativas são amplamente mais utilizadas (89,8%); Entrevistas (25,6%) e Questionários (23,1%) foram os Instrumentos mais empregados. Conclui-se que houve aumento na produção do conhecimento sobre essa temática nos últimos anos, mas ainda são limitadas as possibilidades de periódicos para a publicação dessas pesquisas.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Educação Física. Produção do Conhecimento.

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN THE FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN BRAZIL: A SYSTEMATIC REVIEW

ABSTRACT

The aim of the current research is to analyze the knowledge production about supervised internship in the formation of Physical Education teachers between 1996 and 2015. The research followed the systemic review design and assessed 39 articles. The prevalence of publications in B1 and B2 journals (according to CAPES *Qualis* System) (48.7%) was found. Productions in this field are recent and most publications were recorded between 2011 and 2015 (76.9%). Articles categorized as 'intervention' were the most published ones (51.3%); the theme 'formation' was the one with the highest incidence (48.7%). The case studies were prevalent (41%) among the research types and the qualitative analyses were much more adopted (89.8%). Interviews (25.6%) and Questionnaires (23.1%) were the most applied instruments. It is possible concluding that there was increased the production of knowledge about this theme in the last years; however, the possibility of having these journals publishing these researches remain limited.

Keywords: Supervised internship. Physical Education. Knowledge production.

⁷ Este artigo foi submetido para a Revista Movimento.

PRÁTICA CURRICULAR SUPERVISADA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN BRASIL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar la producción del conocimiento sobre la Práctica Curricular Supervisada en la formación de profesores de Educación Física en el período entre 1996 y 2015. La investigación se caracteriza como de revisión sistemática que analizó 39 artículos. Se constató que: hay predominio de las publicaciones en periódicos B1 y B2 (48,7%), considerando la clasificación del Sistema *Qualis* CAPES; la producción en el área es recién, con mayor cantidad de publicaciones entre 2011-2015 (76,9%); los artículos clasificados como de Intervención fueron los más publicados (51,3%); la temática Formación fue la que tuvo mayor incidencia (48,7%); cuanto al tipo de investigación, los Estudios de Caso fueron predominantes (41%); los análisis Cualitativos son ampliamente más utilizados (89,8%); Entrevistas (25,6%) y Cuestionarios (23,1%) fueron los Instrumentos más empleados. Se concluye que hubo aumento en la producción del conocimiento sobre esa temática en los últimos años, pero aún son limitadas las posibilidades de periódicos para la publicación de esas investigaciones.

Palabras clave: Práctica Curricular Supervisada. Educación Física. Producción del Conocimiento.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas duas décadas, sobretudo a partir da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) observa-se que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) ganha reconhecimento e valorização no contexto educacional, seja no campo burocrático e legal (principalmente com o Parecer CNE/CP 09/2001 e as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 e 02/2015), no campo pedagógico⁸ ou no campo acadêmico com a publicação de vários livros e artigos científicos que abordam este tema nos cursos de licenciatura (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016).

Na formação de professores de Educação Física (EF), o ECS se constitui como um espaço de preparação para o exercício da docência na escola, no qual deve privilegiar a articulação entre teoria e prática, a compreensão da realidade escolar, a valorização da postura crítico-reflexiva e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, de forma que considere a especificidade da disciplina de EF e

⁸ Compreendendo o ECS a partir do entendimento de Pimenta e Lima (2012) como um processo de produção/ressignificação de conhecimentos, considerando o campo de atuação e estabelecendo relações com as disciplinas, com o objetivo de integrar o processo de formação discente.

o seu contexto de atuação (BENITES *et al.*, 2012; NEIRA, 2012; IZA; SOUZA NETO, 2015; KRUG *et al.*, 2015).

As pesquisas que abordam o ECS na formação de professores de EF têm investigado diversos assuntos e temas relevantes que podem auxiliar tanto os estagiários quanto os professores orientadores (da Instituição de Ensino Superior – IES) e professores supervisores (da Escola) no processo de formação, capacitação e atualização pedagógica. Em um breve levantamento de artigos publicados, destacam-se temas ligados ao ECS na formação de professores de EF que investigaram o professor supervisor (BENITES *et al.*, 2012; SILVEIRA; BATISTA; PEREIRA, 2014), o estagiário (FARIAS *et al.*, 2008), a relação entre IES e escola (IZA; SOUZA NETO, 2015), a relação teoria e prática (ZOTOVICI *et al.*, 2013), a prática pedagógica (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2014), a avaliação (SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013), os aspectos legais (MONTIEL; PEREIRA, 2011; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016), os relatos de experiência (MOLETTA *et al.*, 2013; NEIRA; EHRENBERG, 2013), dentre outros.

Ainda que se tenha um número considerável de produções científicas direcionadas a investigar o ECS na formação de professores de EF, até então não se tem uma organização sistematizada e com detalhamento de tais pesquisas. Assim, questiona-se: *O que vem sendo pesquisado e produzido no campo acadêmico e científico em relação ao ECS na formação de professores de EF? Quais são os temas mais evidenciados nas pesquisas publicadas em periódicos nacionais? Quais as contribuições destas publicações para a área? Quais são os temas que ainda não foram pesquisados?* No intuito de encontrar respostas para esta lacuna, optou-se em realizar uma pesquisa do tipo “revisão sistemática” (GOMES; CAMINHA, 2014) das publicações científicas nacionais direcionadas ao ECS na formação de professores de EF.

Matos *et al.* (2013) afirmam que na EF ainda é dada pouca ênfase e notoriedade às pesquisas que delineiam o panorama da produção científica na área. Nesse sentido, no cenário da EF escolar, podem-se citar como exemplos as pesquisas de: Antunes *et al.* (2005) que apresentaram um retrato da pesquisa brasileira em EF escolar; Betti, Ferraz e Dantas (2011), na qual se propuseram realizar o estado da arte da EF escolar e suas direções futuras; Bracht *et al.* (2011) que investigaram a produção de conhecimento sobre EF escolar dos principais periódicos no Brasil de 1980 a 2010; Neira (2012) analisou a produção científica

sobre a docência na EF em dois periódicos brasileiros; Dias e Correia (2013) realizaram um mapeamento da produção acadêmico-científica em periódicos nacionais a respeito da EF no Ensino Médio; Maldonado, Silva e Miranda (2014) analisaram a produção do conhecimento sobre o cotidiano da EF escolar; Wiggers *et al.* (2015) analisaram tendências da pesquisa na EF escolar no Brasil por meio da análise de periódicos no período de 2006 a 2012.

Referente ao ECS na formação de professores de EF, as únicas pesquisas deste cunho encontradas foram: uma revisão sistemática realizada por Silveira, Batista e Pereira (2014), mas que foi direcionada de forma específica a cartografar a tipologia de estudos focados no professor supervisor no ECS; e a pesquisa de Maffei (2014) que investigou as principais temáticas dos estudos referentes à formação de professores de EF no período de 2005/2014, especialmente as produções que abordam o ECS e a Prática como Componente Curricular. No entanto, ambas as pesquisas são restritas a investigar aspectos específicos que englobam o ECS na formação dos professores de EF.

Considerando a importância das pesquisas de revisão sistemática, a quantidade e qualidade das pesquisas publicadas que abordam o tema ECS na formação de professores de EF no Brasil, a inexistência de pesquisas que mapearam e analisaram de forma abrangente a produção científica nesta temática, decidiu-se pela realização desta pesquisa elencando como objetivo central analisar nos periódicos nacionais a produção do conhecimento sobre o ECS na formação de professores de EF.

DECISÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa caracteriza-se como revisão sistemática. Em suma, a revisão sistemática disponibiliza um resumo das evidências de determinado tema, por meio de busca rigorosa e metódica (que valorize a reprodutibilidade), com avaliação e análise crítica, bem como síntese das informações. Esse tipo de pesquisa é útil por agregar informações de um conjunto de pesquisas distintas de temas em comum, que podem apresentar resultados convergentes e/ou divergentes. Além disso, fornecem visão ampliada do que vem sendo produzido no contexto científico de forma a identificar as fragilidades, omissões e lacunas existentes na produção

científica, bem como conhecer o panorama de publicações e as perspectivas para pesquisas futuras (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012; GOMES; CAMINHA, 2014).

Como forma de valorizar a reprodutibilidade e qualidade, todo o processo de revisão dessa pesquisa foi realizado por dois pesquisadores independentes, utilizando-se de um projeto de pesquisa pré-estabelecido (GOMES; CAMINHA, 2014).

Como fontes de informação para a busca dos artigos, recorreram-se as seguintes bases de dados eletrônicas: “*Lilacs*”, “*Scielo*”, “*Scopus*”, “*Web of Science*”, “*Doaj*”, “*Iresie*”, “*Redalyc*”, “*Oasis*” e “Portal de Periódicos CAPES/MEC”. Na seleção dos artigos para a pesquisa foram utilizados os seguintes descritores (português/inglês/espanhol): “estágio”, “estágio curricular”, “estágio supervisionado”, “estágio curricular supervisionado” e “estágio docente”. Como o objetivo foi selecionar apenas artigos direcionados ao ECS na formação de professores de EF, os operadores “*and*”, “*or*” e “*not*” foram utilizados para combinar os descritores na área da EF. Após a exclusão dos artigos duplicados, os selecionados foram lidos na íntegra e selecionados conforme adoção de critérios de inclusão e exclusão estabelecidas pelos pesquisadores.

Critérios de inclusão: Pesquisas sobre o ECS na formação de professores de EF; Pesquisas nacionais sobre essa temática; Pesquisas publicadas no período de janeiro de 1996 a dezembro de 2015 - a escolha de tal período se deu por entender que a LDBEN de 1996 foi um marco para o contexto educacional com repercussão direta na estruturação do ECS, bem como por acreditar que as duas últimas décadas pode retratar um panorama ampliado das pesquisas desta temática.

Critérios de exclusão: Pesquisas direcionadas ao bacharelado; Artigos de revisão de literatura, de opinião, resenhas, ponto de vista, carta ao editor e editorial.

Fazendo uso dos critérios inclusivos, foram listadas 60 produções científicas, no entanto, após a adoção dos critérios de exclusão, 21 foram descartadas. Dessa forma, foram selecionados 39 artigos. A coleta dos artigos ocorreu entre os meses de março a maio de 2016.

Os artigos foram classificados quanto à avaliação do periódico, período de publicação, categoria, temática, tipo de pesquisa, tipo de análise e instrumentos utilizados. Em relação à avaliação dos periódicos, utilizou-se o Sistema *Qualis* do Portal CAPES para a classificação dos artigos. Quanto ao período de publicação, os

artigos foram agrupados em intervalos de cinco em cinco anos. Sobre a temática, as categorias foram criadas a partir do conteúdo apresentado nos artigos e ajustadas conforme comumente são expostas nas publicações similares. Em relação ao tipo de pesquisa, análise e instrumentos, utilizaram-se como padrão as classificações propostas por Gil (2010), com adequações oportunas e necessárias, considerando as características dos dados.

Para a análise das categorias das publicações foi utilizada a proposta de Bracht *et al.* (2011) e adaptadas ao ECS na formação de professores de EF, na qual são ordenadas da seguinte forma: Fundamentação; Intervenção e Diagnósticos/descrições.

- Na categoria Fundamentação foram enquadradas as pesquisas que buscaram de alguma forma se apropriar de fundamentos ou bases teóricas para fortalecer o teor das discussões a respeito do ECS na formação de professores de EF;
- Foram enquadrados na categoria Intervenção os artigos que englobaram questões direcionadas à ação pedagógica “prática” nas investigações do ECS. Os artigos que abordaram a temática Formação também foram classificados na categoria Intervenção devido ao fato de apresentar grande incidência de análises mais generalizadas, o que provoca certo conflito na interpretação da Intervenção e da Formação;
- A categoria Diagnósticos/descrições refere-se às pesquisas que buscaram apresentar o cenário de temas específicos do ECS na formação de professores de EF, a partir de pesquisa empírica e/ou relato de experiência.

A distribuição e classificação dos resultados da pesquisa são apresentadas por meio de quadro e tabelas a partir da análise estatística descritiva de frequência (*f*) e percentual (%).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das 39 produções científicas selecionadas nessa pesquisa, 23 foram publicadas em periódicos da EF e 16 em periódicos da Educação. As publicações selecionadas foram classificadas a partir da proposição estabelecida pelo Sistema *Qualis* (2014) do Portal CAPES (<https://qualis.capes.gov.br>) e estão apresentadas de acordo com a frequência de publicação na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos artigos por classificação do *WebQualis*

<i>Qualis</i>	<i>f</i>	(%)
A1	0	0
A2	2	5,1
B1	9	23,1
B2	10	25,6
B3	2	5,1
B4	0	0
B5	2	5,1
Sem classificação no <i>Qualis</i> de EF	14	35,9

Fonte: o próprio autor

Nessa pesquisa, constatou-se que quase a metade (48,7%) dos artigos selecionados é de periódicos classificados com extratos B1 (23,1%) e B2 (25,6%). No entanto, percebe-se que esses 19 artigos (B1 e B2) foram publicados em apenas cinco periódicos nacionais (Motriz, Revista da Educação Física/UEM, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Ciência e Movimento e Motrivivência), demonstrando baixa diversidade de opções de revista com “boa” classificação no *Qualis* para o encaminhamento dos manuscritos. Ressalta-se que todos esses artigos (B1 e B2) foram publicados em revistas específicas da EF.

O panorama apresentado e exposto não é específico apenas em relação à publicação de artigos relacionados ao ECS na formação de professores de EF. Essa realidade se estende a toda área sociocultural em EF, na qual são restritos os periódicos com boa classificação no *Qualis*. Por exemplo, existe apenas um periódico brasileiro da área 21 classificado em A2 e nenhum em A1. Silva *et al.* (2015) também alertam acerca da dificuldade de publicar pesquisas de determinadas temáticas/características em periódicos brasileiros mais bem avaliados pela Capes.

Outro percentual que desperta atenção é de que 35,9% dos artigos foram publicados em periódicos que não estão enquadrados na classificação do *Qualis*. Acredita-se que o fato de que mais de um terço das publicações desta pesquisa

pertencer a periódicos não classificados na área 21 do *Qualis* não tem relação de causalidade com a qualidade da produção da área, mas sim com a escassez de possibilidades de periódicos mais bem classificados para submissão e publicação da produção científica da área sociocultural em EF. Várias pesquisas discutem a forma e o sistema como são analisados, comparados e classificados a produção do conhecimento nessa área e apontam críticas, sobretudo na agregação de diferentes áreas e subáreas de incompatibilidade de comparação (CARVALHO; MANOEL, 2006; DAOLIO, 2007; MARCHLEWSKI; SILVA; SORIANO, 2011; ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012; VITOR-COSTA; SILVA; SORIANO, 2012).

Ressalta-se que os 16 artigos selecionados para essa pesquisa com classificação inferior (B5) ou sem classificação na área 21 são de periódicos da Educação. A desvalorização de artigos publicados fora da área faz com que a procura pelos periódicos da EF seja maior, no entanto ainda é limitada a quantidade de periódicos nacionais bem posicionados na Área 21. O fato de a EF transitar entre as áreas de Ciências Sociais e Aplicadas e Educação e Saúde provoca distinções de produções que, por vezes, não são consideradas em uma ou outra área com o seu devido valor equitativo. Nesse sentido, levantam-se alguns questionamentos: *Será que periódicos bem conceituados na Educação não poderiam também ter maior reconhecimento na classificação da Área 21? Até que ponto os periódicos da Educação são importantes meios de divulgação das pesquisas que tratam da formação de professores em EF? Em que medida a produção do conhecimento sobre o ECS na formação de professores de EF poderia ser mais efetiva com a valorização dos periódicos da Educação?* Não se pretende nessa pesquisa responder substancialmente a tais perguntas, mas a consideração e reflexão sobre tais indagações poderá ser o ponto de partida a outros estudos e ao trajeto epistemológico da produção do conhecimento ligado ao ECS na formação de professores de EF.

Com os resultados apresentados e considerando o sistema de classificação do *Qualis*, reforça-se a necessidade iminente de aumentar a quantidade de periódicos direcionados para as práticas sociais na Área 21, bem como ampliar a valorização dos periódicos da Educação, no intuito de possibilitar que os artigos sejam mais bem classificados e pontuados. Por outro lado, não é adequado fazer uma análise rasa e unilateral justificando a classificação não satisfatória dos artigos

publicados, culpando única e exclusivamente a insuficiência de periódicos e a configuração das produções em áreas distintas.

Por mais que a presente pesquisa não tenha adentrado no mérito da qualidade dos artigos publicados, a grande quantidade de artigos publicados em periódicos não classificados no *Qualis* sugere que é necessário investir e aprimorar a produção científica que aborda o ECS na formação de professores de EF no sentido de avançar na classificação estabelecida. Tal constatação vai ao encontro dos apontamentos e críticas apresentadas nos estudos de Carvalho e Manoel (2006); Daolio (2007); Marchlewski, Silva e Soriano (2011); Almeida, Bracht e Vaz (2012); Vitor-Costa, Silva e Soriano (2012).

A análise da distribuição da produção por período de publicação é apresentada na Tabela 2, englobando a distribuição dos artigos por período de cinco anos. É importante destacar que essa pesquisa não buscou artigos com publicação anterior a LDBEN (1996), em que esse tema era tratado como Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016).

Tabela 2 – Distribuição dos artigos por período de publicação

Período	f	(%)
1996 - 2000	1	2,6
2001 - 2005	1	2,6
2006 - 2010	7	17,9
2011 - 2015	30	76,9

Fonte: o próprio autor

É notório que a produção dos artigos sobre o ECS na formação de professores de EF é recente e vem crescendo consideravelmente, principalmente no período que compreende 2011 - 2015 (76,9%). No entanto, é importante frisar que o aumento não é específico dessa temática, o mesmo se deve também em função do acentuado produtivismo acadêmico mais recente e o conseqüente aumento da periodicidade e da quantidade de artigos nos fascículos das revistas. Kuhlmann Jr. (2015) critica esse aumento acentuado na produção acadêmica, pois de acordo com o autor a pressão por publicar em quantidade pode gerar conhecimentos ingênuos, oportunistas e desvirtuados dos reais objetivos da pesquisa científica.

Na Tabela 3 são apresentados os valores correspondentes ao resultado da distribuição dos artigos por categoria conforme proposta de Bracht *et al.* (2011).

Tabela 3 – Distribuição dos artigos por categoria

Categorias	f	(%)
Fundamentação	3	7,7
Intervenção	20	51,3
Diagnósticos/descrições	16	41

Fonte: o próprio autor

Nos artigos pesquisados e analisados, observa-se a predominância de pesquisas classificadas como de Intervenção (51,3%). É importante salientar que nesta categoria foram enquadrados também os artigos destinados a investigar o processo de formação de professores e isso fez com que o percentual fosse maior. Os artigos de Intervenção encontrados nesta pesquisa valorizam a pluralidade de práticas pedagógicas que abordam o ECS na formação de professores de EF e que se tornam importantes no sentido de evidenciar aspectos necessários para a formação (inicial ou continuada) do professor, bem como para o seu trabalho docente.

Dentre as várias subcategorias encontradas nos artigos do tipo Intervenção, destacam-se aquelas que analisaram o estagiário no seu momento de formação, enfatizando suas experiências, as fragilidades e potencialidades do ECS (FARIAS *et al.*, 2008; MOLETTA *et al.*, 2013; KRUG *et al.*, 2015; IZA; SOUZA NETO, 2015) e as investigações de temas recorrentes à prática pedagógica, como: inclusão, motivação, saberes docentes, métodos de ensino e avaliação (MARTINY; GOMES-DA-SILVA; 2011; FOLLE; TEIXEIRA, 2012; SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013; MARTINY; GOMES-DA-SILVA; 2014).

Na pesquisa realizada por Bracht *et al.* (2011), a qual teve como objetivo principal realizar um mapeamento da produção do conhecimento sobre o tema EF escolar nas últimas três décadas, os autores constataram que 34,8% dos artigos pesquisados foram classificados na categoria Intervenção. A pesquisa realizada por Wiggers *et al.* (2015) que objetivou identificar e analisar as principais tendências da pesquisa em EF escolar detectou o mesmo percentual (34,8%) de artigos agrupados como Intervenção. Tais diferenças na comparação com os resultados desse artigo podem estar atrelada, principalmente, pela especificidade do tema ECS e sua relação próxima aos aspectos da prática pedagógica e à formação de professores.

Outros artigos, como os de Antunes *et al.* (2005), Betti, Ferraz e Dantas (2011), Dias e Correia (2013) também organizaram e distribuíram os artigos por categorias (finalidade, caracterização, processo ensino-aprendizagem, formação de

professores, epistemologia, indefinido), bem como o de Maldonado, Silva e Miranda (2014) que definiram as categorias de acordo com a similaridade temática apresentada. No entanto, a categorização destes artigos foi diferenciada ao desta pesquisa em virtude da natureza e característica da investigação, o que dificulta estabelecer comparações e inferências diretas.

De forma geral, considerando a quantidade de artigos encontrados (20) e enquadrados como de Intervenção, bem como a variedade dos seus desdobramentos, entende-se que atendem satisfatoriamente a abrangência de possibilidades de investigação e experimentação científica. No entanto, torna-se interessante o desenvolvimento de outras pesquisas no sentido de ampliar o leque de discussão e aprofundar as lacunas ainda existentes, como por exemplo, pesquisas com maior tempo de intervenção e/ou com maior inserção com o contexto escolar, pois embora várias das pesquisas sejam classificadas como de Intervenção, ainda apresentam limitações quanto a esses aspectos.

Em relação à categoria Diagnósticos/descrições, esta apresenta sua relevância, sobretudo na exposição e valorização de experiências no contexto pedagógico formativo ligado ao ECS. Da totalidade de artigos encontrados, 41% foram classificados nesta categoria. A proporção de artigos do tipo Diagnósticos/descrições é similar à pesquisa de Wiggers *et al.* (2015), em que 39% foram classificados nessa categoria e superior à pesquisa de Bracht *et al.* (2011), na qual 17,3% foram dispostos dessa forma.

Dentre esses artigos analisados da categoria Diagnósticos/descrições, destacam-se, na maioria das pesquisas, experiências centradas na identificação da importância e do papel do ECS na formação dos professores de EF (NUNES; FRAGA, 2006; FILGUEIRAS; RODRIGUES; VERENGUER, 2007; SILVA; SOUZA; CHECA, 2010; NEIRA; EHRENBURG, 2013). Mas também foram encontradas experiências do ECS em diferentes níveis e modalidades de ensino (AVANCE; SILVA; VENTORIM, 1999; QUARANTA; PIRES, 2013), no diagnóstico dos papéis e da função do professor supervisor (TELLES *et al.*, 2015), bem como no desenvolvimento de conteúdos no estágio (FERNANDES; MARTINS, 2008).

Apesar de sua importância e necessidade no contexto educacional, as pesquisas do tipo Diagnósticos/descrições, em alguns casos, apresentam limitação pela fragilidade metodológica e fraca fundamentação teórica na análise empírica. Alguns textos se restringem a descrição de ações, situações, contextos e práticas

pedagógicas sem a utilização de referências teóricas consistentes e que fundamentem a análise na compreensão de fenômenos sociais e na superação de discursos superficiais que ainda são recorrentes no sistema educacional, no qual a disciplina de EF está inserida.

Apenas três artigos (7,7%) foram enquadrados na categoria Fundamentação, sendo a pesquisa de Zotovici *et al.* (2013) que teve como objetivo apresentar reflexões sobre o ECS no intuito de oferecer subsídios à práxis educacional como forma de subsidiar ações pedagógicas junto à EF. A pesquisa de Martiny e Gomes-da-Silva (2014) que objetivou (re)conhecer a reflexão como um dos elementos que sustenta a prática pedagógica dos professores em formação inicial durante o ECS, e a pesquisa de Silva (2003) que analisou a congruência entre uma proposta de formação profissional em EF às características de desempenho de estudantes em estágio.

As pesquisas de Antunes *et al.* (2005), Betti, Ferraz e Dantas (2011), Dias e Correia (2013) utilizaram a categoria Epistemologia para classificar investigações sobre a natureza do conhecimento do fenômeno estudado na área da EF, e tal categorização pode ser reconhecida como semelhante a categoria Fundamentação. Os resultados das pesquisas desses autores são similares ao desta investigação e indicam a carência de análises fundamentadas em bases epistemológicas consistentes que favoreçam o fortalecimento das práticas pedagógicas na EF. Nesse sentido, considerando os resultados obtidos indica-se como fundamental que as produções científicas ligadas ao ECS na formação de professores de EF sejam pautadas na perspectiva de se aprofundar nas evidências do campo científico teórico, buscando soluções, explicações e confrontações que fortaleçam e valorizem o campo prático interventivo.

Na Tabela 4 é apresentada a distribuição dos artigos sobre o ECS na formação de professores de EF por temática específica.

Tabela 4 – Distribuição dos artigos por temática

Temática	f	(%)
Formação	19	48,7
Trato didático-pedagógico	13	33,3
Estrutura e organização do ECS	3	7,7
Modalidade de Ensino no ECS	3	7,7
Legislação	1	2,6

Fonte: o próprio autor

Constatou-se a predominância de artigos com temáticas direcionadas à Formação (48,7%) e ao Trato didático-pedagógico (33,3%). Tal evidência vai ao encontro dos resultados apresentados na distribuição por Categoria, tendo em vista a maior quantidade de artigos do tipo Intervenção, que em sua maioria, englobam as pesquisas com temáticas relacionadas à Formação e ao Trato didático-pedagógico.

Considerando a especificidade das temáticas dos artigos que tratam o ECS na formação de professores de EF e a inexistência de pesquisas do tipo revisão sistemática e/ou estado da arte, não é coerente fazer comparações diretas ou até mesmo inferências indiretas com os resultados de outras pesquisas.

Não causa estranheza a elevada quantidade de artigos enquadrados como de Formação nesta pesquisa, sobretudo devido às necessidades emergentes e permanentes de se investigar temas relativos ao processo de formação e suas peculiaridades na EF, abrangendo a sua importância, dificuldades, percepções e interpretações, como destacaram as pesquisas de Nunes e Fraga (2006); Filgueiras, Rodrigues e Verenguer (2007) e Moletta *et al.* (2013). Nesta categoria também merecem destaque as iniciativas em investigar o papel e o perfil dos profissionais ligados diretamente ao processo de ensino e aprendizagem no ECS, como evidenciaram as pesquisas de Benites *et al.* (2012) e Telles *et al.* (2015).

Também foram encontradas pesquisas que analisaram a Estrutura e Organização do ECS (7,7%), seja na IES ou na escola, bem como as relações e configurações entre as instituições envolvidas (SILVA, 2003; SILVA; SOUZA; CHECA, 2010; IZA; SOUZA NETO, 2015). Outra categoria em que os artigos foram classificados refere-se à Modalidade de Ensino no ECS (7,7%), nas quais foram encontrados artigos direcionados a Educação à Distância (QUARANTA; PIRES, 2013) e a Educação de Jovens e Adultos (AVANCE; SILVA; VENTORIM, 1999).

Um tema importante e ainda pouco explorado é referente à Legislação do ECS na formação de professores de EF, na qual foi encontrado apenas um artigo que explorou tal tema. A pesquisa de Montiel e Pereira (2011) procurou identificar os problemas evidenciados no desenvolvimento do ECS de 400 horas e verificar se os coordenadores de curso e professores orientadores de estágio consideraram positivas ou negativas as mudanças.

Nas Tabelas 5, 6 e 7 são apresentados os resultados referentes à caracterização e análise metodológica dos artigos selecionados nessa pesquisa.

Tabela 5 – Distribuição dos artigos por tipo de pesquisa

Tipo	f	(%)
Estudo de Caso	16	41
Pesquisa de Campo	13	33,3
Pesquisa Documental	6	15,4
Pesquisa participante e Pesquisa-ação	4	10,3

Fonte: o próprio autor

Quanto à caracterização do tipo de pesquisa, constatou-se que 41% dos artigos são Estudos de Caso. Os resultados apresentados para esse tipo de pesquisa são superiores aos dos estudos de Neira (2012) com 4,1% e de Wiggers *et al.* (2015) com 17,8%. Ressalta-se que embora as pesquisas tenham utilizado estudos de caso, as demais categorias não foram às mesmas as dessa pesquisa, o que pode justificar tal discrepância.

Outro percentual elevado apresentado refere-se às Pesquisas de Campo (33,3%), em que o resultado é similar ao de Wiggers *et al.* (2015) com 28,3%. Também se evidenciou a Pesquisa Documental (15,4%) como alternativa para pesquisa na área. Em menor proporção, foram encontrados apenas quatro artigos (10,3%) do tipo Pesquisa-ação e/ou participante. Com o indicativo de tal resultado, sugere-se a realização de pesquisas com maior tempo de duração, de maior inserção do(s) pesquisador(es) no contexto da pesquisa e também que valorize mais de um único momento de coleta de dados (longitudinal).

Corroborando com Alves (2009) e Neira (2012) verifica-se que ainda é notória a predominância de procedimentos investigativos convencionais, sendo tímidas as iniciativas com a utilização de métodos que transitam ou imergem em aprofundamentos metodológicos e teóricos das pesquisas, sobretudo as de cunho qualitativo que usualmente possibilitam investigação mais ampliada do fenômeno. Os autores ressaltam a necessidade de avançar e ousar nas abordagens qualitativas em EF, utilizando métodos na fenomenologia, hermenêutica, construtivismo social, crítico-dialética, dentre outros.

Neste sentido, na Tabela 6 é apresentada a distribuição dos artigos pela forma de análise.

Tabela 6 – Distribuição dos artigos por análise

Análise	f	(%)
Qualitativa	35	89,8
Quantitativa	2	5,1
Quali-Quanti	2	5,1

Fonte: o próprio autor

De acordo com Goellner *et al.* (2010) as pesquisas com o viés qualitativo na EF, caracterizadas pela subjetividade e complexidade de fenômenos, seja das ciências humanas ou naturais, avançaram no sentido de possibilitar maior credibilidade por meio de rigor metodológico e métodos consistentes na análise e compreensão dos fatos. Neste sentido, constata-se nos resultados dessa pesquisa a predominância de artigos com abordagem Qualitativa (89,8%). Ressalta-se que a análise foi feita a partir do que as próprias pesquisas se intitularam/classificaram. O resultado se justifica, sobretudo pela valorização de narrativas, relatos de experiências, estudos de caso e descrições de resultados de entrevistas ou questionários, nos quais a descrição e qualificação do fenômeno se sobressaem à quantificação do produto. Nesse sentido, o olhar calibrado e qualificado para a análise qualitativa exige do pesquisador expertise para tal.

Por outro lado, um percentual menor, representado por 5,1% dos artigos, foi caracterizado por pesquisas quantitativas. Do mesmo modo que 5,1% dos artigos estabeleceram análises que contemplem os dados tanto de forma qualitativa quanto quantitativa. Mesmo que no contexto educacional, no qual está inserido o ECS na formação de professores de EF, exista predominância das análises qualitativas nas pesquisas, frente aos resultados expostos, entende-se que trabalhar também com dados quantitativos possa contribuir no aprimoramento da temática. Nessa direção, Dall-Farra e Lopes (2013, p. 67) afirmam que “a conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação”.

Ainda em relação aos aspectos metodológicos dos artigos, na Tabela 7 são apresentados os instrumentos utilizados.

Tabela 7 – Distribuição dos artigos por instrumentos utilizados

Instrumentos	f	(%)
Entrevista	10	25,6
Questionário	9	23,1
Documentos	6	15,4
Relato de experiência	3	7,7
Observação	1	2,6
Múltiplos instrumentos	10	25,6

Fonte: o próprio autor

Usualmente o questionário e a entrevista são os dois tipos de instrumentos mais utilizados na pesquisa qualitativa. Considerando a predominância desse tipo de pesquisa nos artigos investigados, tal fato foi determinante na maior incidência desses instrumentos, representando 48,7% da totalidade na pesquisa. Outros instrumentos encontrados foram os documentos, os relatos de experiência, a observação, bem como a utilização de múltiplos instrumentos na mesma pesquisa.

Por fim, ressalta-se que os resultados desta pesquisa do tipo revisão sistemática sobre o panorama da produção do conhecimento científico do ECS na formação de professores de EF devem ser considerados em todos os aspectos analisados no sentido de evitar a repetição ou a realização de pesquisas desnecessárias em virtude do objeto já amplamente explorado e, sobretudo no preenchimento das lacunas existentes. Além disso, a análise do estado da arte da produção do conhecimento possibilitará reconhecer as perspectivas, tendências e direcionamentos para pesquisas futuras.

CONCLUSÃO

A análise da produção do conhecimento sobre o ECS na formação de professores de EF no Brasil revela vários aspectos importantes no conhecimento da trajetória epistemológica desta área, no sentido de possibilitar o entendimento do cenário atual, bem como a identificação dos caminhos e sentidos a serem explorados no futuro. Com o desenvolvimento dessa pesquisa do tipo revisão sistemática foi possível apresentar algumas considerações, ponderações e respostas aos questionamentos apresentados no texto, mas que não devem ser entendidas como ponto final, tendo em vista o panorama dinâmico da produção do conhecimento.

Constatou-se um avanço significativo na quantidade de artigos produzidos, pois até o ano de 2010 a produção científica direcionada ao ECS de forma específica para a EF era praticamente incipiente com um número bastante limitado de artigos. Embora o aumento quantitativo de artigos produzidos represente avanço considerável para a área, constatou-se que ainda são restritos os periódicos da EF com escopo voltado para as práticas sociais com “boa” classificação no *Qualis* CAPES, o que restringe e acumula a publicação em um número reduzido de

periódicos. Como forma alternativa para a publicação dos artigos, verificou-se a busca por periódicos da Educação, mas que por sua vez são pouco valorizados na área 21. Neste sentido, há a necessidade do fortalecimento dos periódicos direcionados para as práticas sociais, no intuito de possibilitar maior democratização e condições de “igualdade” na publicação desses artigos.

As temáticas mais evidenciadas e valorizadas nas pesquisas foram às referentes ao “Trato didático-pedagógico” e a “Formação”. Por outro lado, ainda são quase inexistentes as investigações direcionadas aos aspectos de legislação, sendo uma lacuna a ser preenchida. Outro indicativo é da necessidade da realização de pesquisas que contemplem maior tempo de duração e de maior inserção do(s) pesquisador(es) no contexto de investigação, sugerindo pesquisas participantes e estudos longitudinais.

No que tange à classificação/categorização da produção, embora os artigos de intervenção e diagnóstico, que são predominantes, apresentem em sua maioria um respaldo teórico metodológico, evidenciou-se a carência de pesquisas que enfatizem e valorizem os fundamentos e/ou bases teóricas. Desse modo, sugere-se que as pesquisas futuras explorem a partir do exercício da atividade epistemológica, e assim aprofundem seus métodos e a fundamentação teórica no sentido de valorizar e aproximar o campo teórico científico do campo prático interventivo.

Para finalizar, é importante destacar que mesmo com a necessidade de progredir e avançar na produção do conhecimento sobre o ECS na formação de professores de EF, sobretudo nos indicativos apresentados nessa pesquisa, é considerável reconhecer o progresso da produção de artigos em periódicos nacionais nos últimos anos, sua relevância e contribuição para a área.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.04, p.241-263, out/dez., 2012.
- ALVES, Flávio Soares. Pesquisa qualitativa: desbravando territórios possíveis de se fazer ciência. **Motriz**. Rio Claro, v.15. n.4, p.955-963, 2009.
- ANTUNES, Fabia Helena Chiorboli *et al.*. Um retrato da pesquisa brasileira em educação física escolar: 1999 – 2003. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p.179-184, 2005.
- AVANCE, Alessandro; SILVA, Alex Aziel da; VENTORIM, Silvana. Estágio Supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos. **Motrivivência**. Ano XI, n.13, p.1-13, 1999.
- BENITES, Larissa Cerignoni *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.
- BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, n. especial, p.105-115, 2011.
- BRACHT, Valter *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.2, p.11-34, abr./jun. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 09/2001. 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, DF, 2001.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.
- CARVALHO, Yara M.; MANOEL, Edison de Jesus. Para além dos indicadores de avaliação da produção intelectual na grande área da saúde. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.3, p.193-255, 2006.

- DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v.24, n.3, p.67-80, 2013.
- DAOLIO, Jocimar. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.29, n.1, p.49-60, 2007.
- DIAS, Diogo Inacio; CORREIA, Walter Roberto. A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica dos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.27, n.2, p.277-287, 2013.
- FARIAS, Gelcemar Oliveira *et al.* Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.3, p.310-319, 2008.
- FERNANDES, Carolina Noronha; MARTINS, Giorgia Enae. Circo da Escola: uma experiência de Estágio Supervisionado em Educação Física no 1º Ano do Ensino Fundamental. **Motrivivência**. Ano XX, n.31, p. 187-191, Dez., 2008.
- FILGUEIRAS, Isabel Porto; RODRIGUES, Luiz Henrique; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. O estágio curricular supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v.6, n.2, p.139-146, 2007.
- FOLLE, Alexandra; TEIXEIRA, Fabiano Augusto. Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.23, n.1, p. 37-44, 2012.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.21, n.3, p.381-410, 2010.
- GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitana Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, Porto Alegre, v.20, n.1, p.395-411, 2014.
- IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.111-124, 2015.
- KUHLMANN JR, Moisés. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.158, p.838-855, 2015.
- KRUG, Hugo Norberto *et al.* Ser professor na escola: de aluno a professor no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Educação Física. **Linhas**. Florianópolis, v.16, n.30, p.248-269, 2015.

MAFFEI, Willer Soares. Prática como Componente Curricular e estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Motrivivência**, v.26, n.43, p.229-244, 2014.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Pesquisas sobre a Educação Física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento**, Porto Alegre, v.20, n.4, p.1373-1395, 2014.

MARCHLEWSKI, Camila; SILVA, Priscilla Maia; SORIANO, Jeane Barcelos. A influência do sistema de avaliação *Qualis* na produção de conhecimento científico: algumas reflexões sobre a Educação Física. **Motriz**, v.17, n.1, p.104-116, 2011.

MARTINY, Luis; GOMES-DA-SILVA, Pierre. A transposição didática na educação física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, v.25, n.1, p. 81-94, 2014.

MARTINY, Luis; GOMES-DA-SILVA, Pierre. “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.569-581, 2011.

MATOS, Juliana Cassani *et al.* A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n.2, p. 123-148, 2013.

MOLETTA, Andréia Fernanda *et al.* Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.3, p.715-730, 2013.

MONTIEL, Fabiana; PEREIRA, Flávio Medeiros. Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.22, n.3, p.421-432, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.1, p.241-257, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia; EHRENBERG, Mônica Caldas. Análise da proposta de estágio na licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo. **Olh@res**, Guarulhos, v.1, n.1, p.325-348, maio 2013.

NUNES, Rute Viégas; FRAGA, Alex Branco. “Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciado em educação física na ESEF/UFRGS. **Pensar a Prática**. v.9, n.2, p.297-311, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUARANTA, André Marsiglia; PIRES, Giovani De Lorenzi. 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, 2013.

SANTOS, Rafaela Gomes dos; SOUZA, Adriano Lopes; BARBOSA, Franck Nei Monteiro. Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.2, p. 501-518, 2013.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Desenvolvimento do pensamento crítico criativo e os estágios curriculares na área de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.11, n.3, p.37-44, 2003.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota *et al.* Atletismo (ainda) não se aprende na escola? Revisitando artigos publicados em periódicos científicos da educação física nos últimos anos. **Movimento**, v.21, p.1111-1122, 2015.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; SOUZA, César Augusto Fernandes de; CHECA, Felipe Marques. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3 p.682-688, 2010.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da *et al.* Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, v.19, p.1-14, 2016.

SILVEIRA, Gonçalo Carlos; BATISTA, Paula Maria; PEREIRA, Ana Luísa. O perfil do professor cooperante no contexto da supervisão de estágio profissional: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Revista da Educação Física/UEM**, v.25, n.2, p.309-321, 2014.

TELLES, Cassiano *et al.* As contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a aprendizagem docente dos professores-colaboradores da educação básica na percepção de acadêmicos/estagiários de Educação Física. **Revista Eletrônica Fafit**, v.6, n.1, p.1-7, 2015.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VITOR-COSTA, Marcelo; SILVA, Priscila Maia da.; SORIANO, Jeane Barcelos. A avaliação da produtividade em pesquisa na Educação Física: reflexões sobre algumas limitações dos indicadores bibliométricos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.26, n.4, p.581-597, 2012.

WIGGERS, Ingrid Dittrich *et al.* Um “raio-x” da produção do conhecimento sobre Educação Física escolar: análise de periódicos de 2006 a 2012. **Movimento**, Porto Alegre, v.21, n.3, p.831-845, 2015.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida *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. 568-582, 2013.

CAPÍTULO 3

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO A PARTIR DA RESOLUÇÃO CFE N° 03/1987⁹

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação de professores de Educação Física (EF), ao longo das últimas três décadas, vem passando por transformações no sentido de fortalecer esta etapa da formação inicial, buscando aproximação do acadêmico ao seu futuro campo profissional e ao cotidiano docente. Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi, por meio de uma análise documental, apresentar e discutir as principais leis que sustentam e subsidiam o ECS na formação de professores de EF no Brasil, a partir da Resolução CFE n° 03/1987. No campo burocrático e documental, constataram-se avanços importantes que favoreceram a organização e estruturação do ECS como um momento fundamental no processo de ensino e aprendizagem na formação dos futuros professores de EF.

Palavras-chave: Legislação. Estágio Curricular Supervisionado. Educação Física. Licenciatura.

SUPERVISED ACADEMIC TRAINING FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: AN ANALYSIS OF THE LEGISLATION THROUGH RESOLUTION CFE N° 03/1987

ABSTRACT

Throughout the last three decades, the supervised academic training for physical education teachers has been transformed to enhance this stage of initial training bringing scholars closer to their prospective professional field and educational routine. In this context, the objective of this research was to develop a document review in order to present and discuss the major laws that support and subsidize the supervised academic training for physical education teachers in Brazil, through Resolution CFE n° 03/1987. In the fields of bureaucracy and documents, we verified important advances favoring the organization and structuring of this training as a key point in the process of teaching and learning for the training of Physical Education teachers to be.

Keywords: Legislation. Supervised Academic Training. Physical Education. Educator Licensure.

⁹ Este artigo foi publicado na Revista "Pensar a Prática", v.19, n. 1, 2016.

PRÁTICA CURRICULAR SUPERVISADA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN A PARTIR DE LA RESOLUCIÓN CFE N° 03/1987

RESUMEN

La Práctica Curricular Supervisada (PCS) en la formación de profesores de Educación Física (EF), a lo largo de las últimas tres décadas, ha pasado por transformaciones en el sentido de fortalecer esta etapa de la formación inicial, aproximando el académico de su futuro campo profesional y del cotidiano docente. De esa manera, el objetivo de la pesquisa fue, por un análisis documental, presentar y discutir las principales leyes que sostienen y subsidian la PCS en la formación de profesores de EF en el Brasil, a partir de la Resolución CFE n° 03/1987. En el campo burocrático y documental, se constataron avances importantes que favorecieron la organización y estructuración de la PCS como un momento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de los futuros profesores de EF.

Palabras clave: Legislación. Práctica Curricular Supervisada. Educación Física. Licenciatura.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado¹⁰ (ECS) é um componente indispensável no processo de formação inicial, que oportuniza ao futuro professor a possibilidade de exercer a atividade profissional em seu campo real de intervenção. O ECS deve possibilitar aos estudantes o cumprimento de uma atividade teórico-prática, crítico-reflexiva, respaldada pelo conhecimento teórico e da realidade de atuação, procurando articular ensino, pesquisa e extensão (ANDRADE; RESENDE, 2010; PIMENTA; LIMA, 2012).

Na formação de professores, é preciso que o futuro docente entenda o ECS como um processo que extrapola contatos pontuais com a escola, percebendo essa ação para além do cumprimento de tarefas curriculares (MORAES *et al.*, 2008). Assim, o estagiário deve ser considerado, como protagonista consciente na sua atuação, de forma que as ações desenvolvidas ao longo do estágio valorize uma postura crítica e reflexiva no exercício de suas ações teórico-práticas no contexto escolar.

¹⁰ Nos documentos analisados nessa pesquisa, verificou-se a utilização de diferentes denominações para o estágio obrigatório na licenciatura. No entanto, no intuito de padronização, atualização e facilitação no entendimento, adotou-se nesse texto a utilização do termo Estágio Curricular Supervisionado (conforme nomenclatura utilizada na Resolução CNE/CP n° 02/2015) para referir-se ao estágio, estágio supervisionado e/ou estágio curricular.

No curso de licenciatura em Educação Física (EF) não é diferente, o ECS deve ser entendido como uma etapa que privilegia o processo de reflexão crítica do aluno frente à realidade com a qual está interagindo, aliado aos conhecimentos e competências necessários para a prática pedagógica (CAMPOS, 1999; BRASIL, 2002; SCHERER, 2008). Veiga (2004) aponta que o estágio se constitui como um lugar da construção da profissão, do profissionalismo e da profissionalização do professor/profissional como responsável pela sua prática docente/interventiva e consciente de seu papel social.

No entanto, tal perspectiva, que valoriza a práxis interventiva, a postura crítica e outros aspectos de uma participação envolvente do estagiário, não era apreciada na legislação precursora do ECS na formação de professores. Por exemplo, o Parecer CFE nº 292/1962 foi o pioneiro a definir a Prática de Ensino sob forma de ECS, estabelecendo-o como componente curricular obrigatório a ser cumprido em todos os cursos de licenciatura. Essa intervenção deveria ocorrer em escolas da rede de ensino com duração de um semestre letivo, e era vista como um momento de aplicar na prática a teoria aprendida na universidade. Além disso, Andrade e Resende (2010) afirmam que essa ideia de prática estava muito relacionada a um treinamento, que era baseado no modelo tecnicista. Todavia, vale salientar que o Parecer CFE nº 292/1962 não foi o responsável por introduzir tal modelo, mas de certa forma, a sua organização e estruturação eram condizentes com essa perspectiva de ensino.

Na década de 1970, outro documento que merece destaque é o Parecer CFE nº 349/1972, que procurou valorizar a Didática como disciplina responsável por proporcionar momentos de encontro do discente com a escola, com vivências de ensino. Entretanto, na visão de Pimenta (1994), apesar do intuito de fortalecer a associação e aproximação da teoria com a prática na atuação docente, o referido Parecer parece não ter alcançado o resultado esperado, uma vez que tratou a didática como teoria e o estágio como prática. Além disso, este Parecer propôs uma reprodução de modelos que valorizavam uma realidade positiva, mascarando, por vezes, os problemas existentes no cotidiano escolar.

No final da década de 1970 e início de 1980, mantinha-se a dicotomia entre a formação pedagógica e a formação específica (modelo 3+1), que surgiu na década de 1930, de modo que muitas críticas aos modelos educacionais apareceram, e por consequência ao ECS. Nesse sentido, em grande parte pela luta dos educadores

atuantes na década de 1980, algumas reformas educacionais e na legislação foram indispensáveis para acompanhar um novo período, marcado pela globalização do capital, mudanças no mundo do trabalho e na comunicação (ANDRADE; RESENDE, 2010). Entre as normativas criadas nesse período, destaca-se a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). De acordo com Gordo, Santos e Moreira (2014, p.60),

Essa nova LDB que entrou em vigor em 1996 e permanece até os dias atuais, trouxe consigo mudanças importantes para o sistema educacional, mas antes de ser aprovada passou por muitos debates, discussões e emendas, que vinham acontecendo desde a promulgação da Constituição de 1988.

Na EF este panorama não foi diferente, já que se passou a ter uma nova visão em relação aos encaminhamentos didáticos e pedagógicos da área, fase esta, marcada por tendências críticas, reflexivas e participativas (DARIDO; SANCHES NETO, 2005). Nesta mesma direção, o ECS no curso de formação de professores de EF, ao longo das últimas três décadas, passou por transformações no sentido de tentar fortalecer esta etapa da formação inicial e acompanhar o movimento que repensava o ensino, inclusive no que se refere à formação inicial de professores. Entretanto, mesmo com os “possíveis avanços” teóricos, conceituais e de legislação que indicam, valorizam e enaltecem o ECS na formação dos professores, Neira (2012), pensando na realidade da EF especificamente, afirma que normalmente se observa uma desvalorização das disciplinas responsáveis pela prática pedagógica, inclusive aquelas direcionadas à organização do ECS. Entende-se que há um tratamento marginal das experiências formativas vividas fora da universidade e a falta de relação entre escola e Instituição de Ensino Superior (IES).

Nesta direção, questiona-se: *Até que ponto a legislação (Leis, Pareceres e Resoluções) subsidia as ações do ECS na EF escolar? Quais foram os avanços e retrocessos referentes à legislação do ECS na formação de professores de EF?* Para discutir e buscar respostas a estas questões adotou-se como ponto de corte para esta pesquisa a legislação posterior a Resolução CFE nº 03/1987, já que esta traçou encaminhamentos para a separação entre a licenciatura e o bacharelado na área da EF.

Atualmente, as pesquisas realizadas sobre o ECS na EF têm abordado diversas temáticas, principalmente no que se refere à relação entre teoria e prática, ao papel dos agentes do estágio, ao planejamento, à avaliação, e à relação entre

escola e IES (BENITES; SOUZA NETO, 2011; KRUG *et al.*, 2013; MOLETTA *et al.*, 2013; SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013; ZOTOVICI *et al.*, 2013). No entanto, observou-se, no levantamento bibliográfico consultado, apenas a pesquisa de Montiel e Pereira (2011) que abordou de forma específica a legislação do ECS no âmbito da formação de professores de EF. Outra pesquisa da área que merece destaque é a de Benites, Souza Neto e Hunger (2008), que analisa o processo de constituição histórica das Diretrizes Curriculares na formação de professores de EF, mas que não é específico do ECS. No contexto geral da educação, podemos citar algumas pesquisas que analisam os aspectos legais do ECS na formação de professores, mas que também são restritos, como por exemplo: Carvalho (2001) e Andrade e Resende (2010).

Dessa forma, a presente pesquisa objetiva apresentar e discutir as principais leis que sustentam e subsidiam o ECS na formação de professores de EF no Brasil, a partir da Resolução CFE nº 03/1987.

A perspectiva de avaliar constantemente os aspectos legais e normativos no contexto educacional e, neste caso, o ECS na formação de professores de EF, configura-se um processo relevante, visto que a legislação não é algo fixo, ao contrário, ela se altera ao longo dos anos conforme a necessidade e/ou interesses das comunidades envolvidas, ou ainda por interesses políticos. Neste sentido, a partir do pressuposto de que o ECS em EF se constitui como um componente para a formação inicial, conhecer a sua transformação histórica e se manter atualizado quanto às questões legais e normativas se torna primordial.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é caracterizada como descritiva documental (MARKONI; LAKATOS, 2010) e aborda a legislação para a formação de professores de EF, tecendo ligações com o ECS.

No trabalho são abordados os seguintes documentos da legislação referente ao propósito da pesquisa: a) Resolução CFE nº 03/1987, que inicialmente possibilitou a formação em EF nas habilitações licenciatura e bacharelado; b) Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual a EF passa a ser considerada componente curricular e não mais atividade; c) Lei

Federal nº 9.696/1998 que regulamentou a profissão e o profissional de EF; d) Resolução CNE/CP nº 01/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e) Resolução CNE/CP nº 02/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; f) Resolução CNE/CES nº 07/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF, em nível superior de graduação plena; g) Lei nº 11.788/2008, a qual dispõe sobre o estágio de estudantes; e h) Resolução CNE/CP nº 02/2015.

O tratamento de análise dos documentos se deu a partir de um enfoque qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 2013), no qual a indução, a criticidade e a discussão com o referencial teórico específico foram premissas fundamentais para levantar questionamentos, posicionamentos e conclusões acerca da legislação do ECS na formação de professores de EF. Inicialmente os documentos foram lidos na íntegra, em seguida foram realizados encontros entre os pesquisadores com o intuito de discutir os principais aspectos evidenciados e relacionados ao ECS na formação inicial em EF. Esses encaminhamentos possibilitaram a elaboração de categorias de análise a partir dos objetivos do estudo. Por fim, as informações foram inseridas cronologicamente no texto e discutidas com o referencial teórico específico da temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste artigo, as discussões do ECS na formação de professores de EF partem da Resolução CFE nº 03/1987, que garantiu à EF a oferta de uma formação universitária sem a necessidade de se atender legalmente a um currículo mínimo, provocando mudanças curriculares, a começar pela possibilidade de se optar por licenciatura e/ou bacharelado. Além disso, estimulou a estruturação do ECS com duração mínima de um semestre letivo.

Essa Resolução pode ser considerada uma demarcação para a área de estudos e formação profissional em EF, ao possibilitar a formação nas duas habilitações. Conforme Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p.345) “essa mudança

provocou um divisor de águas no sentido de se produzir a profissão e a área de conhecimento Educação Física”. No entanto, considerando a abrangência do campo de atuação, a maioria dos cursos, naquele momento, optou por uma formação em que os profissionais eram formados para atuar tanto no campo escolar (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) quanto no não escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.).

No Art. 1º da Resolução CFE nº 03/1987 é apontado que a formação em EF seria feita em curso de graduação que conferiria o título de bacharel e/ou licenciado, e de acordo com o Artigo 4º, este curso teria uma duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, compreendendo uma carga horária mínima de 2.880 horas/aula, dentro das quais deveria ser contemplado o ECS. Especificamente no Artigo 5º, cita que o ECS, com a duração mínima de um semestre letivo, é obrigatório tanto nas licenciaturas quanto nos bacharelados, devendo para estes, ser complementado com a apresentação de uma monografia. Assim, nessa proposta, as IES tiveram mais autonomia e flexibilidade para a organização do curso, inclusive do ECS.

É preciso esclarecer ainda, que a Resolução CFE nº 03/1987¹¹ destaca e explica brevemente algumas áreas de conhecimento: filosófico, do ser humano, da sociedade, e técnico; seguindo as duas partes que deveriam ser contempladas nos currículos de graduação plena em EF; a formação geral (humanística e técnica) e aprofundamento de conhecimentos, procurando garantir uma formação que permitisse a aquisição de conhecimentos e técnicas para atuar nos dois contextos de forma crítica, ética, reflexiva, inovadora e democrática. No entanto, esse encaminhamento trouxe à tona dois modelos de formação: o tradicional-desportivo, estruturado nas práticas esportivas; e o técnico-científico, prevalecendo a fundamentação de um corpo de conhecimento (BETTI; BETTI, 1996).

De acordo com Oliveira (2006), a possibilidade da formação do licenciado em simultâneo ao do bacharel acabou sendo mal administrada, principalmente no momento de se elencar os conhecimentos identificadores das duas formações para compor um núcleo comum. Com isso, as instituições passaram a ofertar duas formações com habilitações distintas, entretanto, no dia a dia das aulas na

¹¹ O Parecer CNE/CES nº 215 de 11 de março de 1987, já dispunha sobre a reestruturação dos cursos de graduação em EF, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Este Parecer subsidiou a elaboração da Resolução CFE nº 03/1987.

graduação não se explicitavam diferenças entre as disciplinas do bacharelado e da licenciatura. Nessa organização curricular o ECS não era realizado nos mesmos espaços, o que provocavam desafios aos estagiários, já que a formação era muito parecida para as duas habilitações, mas o estágio se dava em espaços de intervenção diferenciados. Este processo ficou conhecido como “dois em um”, ou seja, duas habilitações em um único curso, fragilizando, momentaneamente, a distinção entre as formações, pois não se teve clareza de papéis e corpo de conhecimento específico para cada uma delas.

Contudo, percebemos que a área da EF ganhou significativamente com a promulgação dessa Resolução, pois as diversas IES e seus docentes precisaram se debruçar sobre a organização curricular e tudo que envolve esse processo, a formação do profissional ganha um ano, aprofunda novas áreas de conhecimento na formação, estimula que os futuros profissionais se vinculem à produção e disseminação do conhecimento pelo estímulo à produção monográfica de final de curso, além de outros tantos aspectos que repercutiram numa nova postura profissional e representatividade social. O ponto divergente e pouco explorado resultante dessa Resolução foi a questão da separação entre licenciatura e bacharelado, tanto é que isso não impactou significativamente nas IES que ofertavam o curso no momento. Para os ECS não houve mudança significativa, pois o mesmo manteve sua forma de desenvolvimento e diversificação.

No início da década de 1990, havia uma discussão acalorada em todo o Brasil sobre sua Lei maior da Educação, a LDBEN que define todo o quadro de educação para o País. Em havendo uma alteração nesta Lei todas as demais vinculadas devem ser reeditadas e reorganizadas de acordo com as especificidades. Depois de ajustes técnicos e políticos na LDBEN nº 9.394/96, houve a sua promulgação. Destaca-se que os traços de autonomia curricular propostos pela Resolução CFE nº 03/1987, foram assegurados a todas as IES e áreas por meio desta nova Lei, avalizando que cada instituição adequasse seu currículo à sua realidade local. Tais readequações foram de grande valia, já que de acordo com Krahe (2000), o Brasil, devido sua grande extensão territorial, apresenta vários subgrupos culturais, logo, essa mobilidade garante a execução de ajustes curriculares de acordo com a região e grupo de população a ser atendido.

A LDBEN nº 9.394/1996 apresentou transformações importantes em termos estruturais fundamentais do contexto educacional, e isso foi constatado também em

relação ao ECS. Dentre estes, ressalta-se, sobretudo: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (Art. 61, § I); a garantia de que a “formação docente, exceto para a educação superior, deve incluir prática de ensino” (Art. 65); bem como, “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição” (Art. 82).

Dessa forma, a LDBEN nº 9.394/1996 destacou a necessidade da superação de modelos desarticulados e que valorizassem a qualidade e competência na formação dos futuros professores, dando-lhes condições para exercer a sua formação inicial de forma articulada com o contexto profissional (ANDRADE; RESENDE, 2010). Entretanto, a referida Lei não pôde garantir que nos cursos de formação docente o ECS se caracterizasse como o caminho para efetivar essa aproximação dos conteúdos do curso com a realidade escolar, já que as ações dependem diretamente dos agentes envolvidos, neste caso, os docentes dos cursos.

Entende-se que a LDBEN nº 9.394/1996 destaca muitos pontos a serem contemplados na rotina da educação, na tentativa de aproximar as diferentes instâncias do ensino no papel de seus agentes (professores, alunos, comunidade e outros) e das estruturas que comportam e participam das ações. Ainda traz possibilidades de avanços para alcançar um maior número de pessoas envolvidas com a Educação Básica e com o Ensino Superior. Apesar da referida Lei não aprofundar pontos específicos sobre o ECS e a relação deste com a EF, acredita-se que apresenta questões inerentes às discussões aqui propostas, sobretudo em relação à Prática de Ensino, organização dos estágios e formação docente.

Por fazer parte da legislação que envolve a EF, também é possível destacar a Lei nº 9.696/1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de EF e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais da área (CONFED, CREF). Este processo de regulamentação favoreceu a valorização da EF em relação às demais áreas do conhecimento e culminou na ampliação das possibilidades de intervenção do profissional, resultando, de acordo com Oliveira (2000) e com a Lei nº 046/2002 do CONFED, em novos campos de atuação, em que se destacam saúde, lazer, esporte, empresa, associações esportivas, condomínios, logradouros públicos, praças e parque, entre outros. Vale ressaltar que não foi objetivo da Lei nº 9.696/1998 discutir o ECS na formação de professores de EF, mas por se tratar de uma referência para a área no que diz respeito à atuação profissional, fomentou

reflexões acerca do processo e efetividade das ações quanto ao atendimento das múltiplas ações incumbidas aos profissionais de EF, refletindo na escola, e por extensão, no ECS.

Com a nova LDBEN em vigor, as consequências para o desenvolvimento da educação brasileira continuam na efervescência, ou seja, as proposições de mudanças em discussões acaloradas (CARVALHO, 2001; HUNGER, 2008; ANDRADE; RESENDE, 2010; BENITES, SOUZA NETO). Uma das mais fortes foi em relação à formação do professor da Educação Básica. Muitos documentos foram produzidos e acabou culminando na apresentação de uma formação específica para esse profissional, inicialmente por meio do Parecer CNE/CP nº 09/2001, que resultou nas Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002.

Ressalta-se aqui a importância do Parecer CNE/CP nº 09/2001, que identifica a fragilidade do processo formativo, demonstrando a distância entre o que é estudado no campo acadêmico e o que é posto em prática no campo de atuação (realidade da escola). Assim traz no bojo a argumentação desta nova proposição que destaca o conceito de simetria invertida em que “o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (BRASIL, 2001, p.2). Este Parecer estabelece ainda que a licenciatura tenha objetivos próprios em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Todas as áreas que oferecem a possibilidade da licenciatura deveriam se enquadrar nessa nova organização determinada pelas Resoluções específicas a partir de 2002.

Em relação à Resolução CNE/CP nº 01/2002, o ECS passa a constituir-se como um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer e valorizar o conhecimento da realidade profissional (no caso da escola), por meio de um “processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 243). Este aspecto se torna de suma importância para a EF, considerando a especificidade da disciplina e o seu contexto de atuação, que são distintos dos demais componentes curriculares, o que lhe proporciona uma identidade particular. Ainda conforme a Resolução CNE/CP nº 01/2002, o ECS deve ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

No que se refere à Resolução CNE/CP nº 02/2002, percebe-se que esta contribui para uma adequada sistematização das ações do ECS, já que se define a

carga horária mínima exigida de 400 (quatrocentas) horas de ECS a partir do início da segunda metade do curso, direcionando a organização das ações (ao menos aquelas burocráticas) para os cursos de licenciatura. Andrade e Resende (2010) afirmam que esta regulamentação é positiva no que tange à organização e estruturação dos cursos de formação de professores. No entanto, os autores fazem uma crítica em relação à proposta curricular com carga horária mínima estabelecida, pois entendem que isso fragmenta e favorece a separação entre teoria e prática. Por outro lado, o estabelecimento de carga-horária na legislação favorece um entendimento mais adequado dos limites e exigências gerais a todas as IES, o que seguramente tem impacto no contexto pedagógico e repercussão também na realização do ECS, principalmente na EF, que tem no seu contexto histórico a cultura da dicotomia entre o fazer e o pensar.

Embora a Resolução CNE/CP nº 02/2002 tenha possibilitado avanços frente à organização e estruturação do ECS, a duração mínima de 2.800 horas, e não inferior a três anos letivos para conclusão dos cursos de licenciatura, apresentou reflexos negativos no processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores, pois no intuito de diminuir os custos, muitas IES optaram por ofertar os cursos em duração mínima, o que teve implicação na realização do ECS, que por sua vez foi estruturado de forma a condensar sua carga horária a partir do início da segunda metade do curso.

Ainda acerca da Resolução CNE/CP nº 02/2002, destaca-se a Prática como Componente Curricular (PCC) com 400 horas a serem distribuídas ao longo da formação inicial de professores. Na mesma Resolução, o ECS também é apresentado com 400 horas a serem cumpridas a partir da segunda metade do curso de licenciatura. Ou seja, a PCC e o ECS possuíam a mesma carga horária, no entanto, a primeira deveria iniciar no primeiro ano do curso, enquanto o segundo partia da segunda metade do processo. Desse modo, os primeiros contatos do discente com a escola se dariam por meio das práticas curriculares, em que os professores do curso organizariam momentos de aproximação dos conteúdos pelos quais são responsáveis com a realidade da Educação Básica, como uma oportunidade de efetivar a relação teoria-prática. Essas práticas poderiam minimizar os desafios iniciais do discente no ECS, muitas vezes causados pelo desconhecimento da escola e seus agentes. Entendemos, pois, que essa Resolução oportuniza pensar a formação inicial de professores em constante comunicação com

a escola, em que a PCC e o ECS se interligam, e juntos se caracterizam como fio condutor no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC).

Segundo Andrade e Resende (2010) e Benites (2012), na PCC deve ocorrer uma relação constante entre teoria e prática, propiciando uma discussão contínua entre o saber e o fazer. Essa imbricação visa permitir ao futuro professor buscar significados para o trabalho de gestão, de administração e de ensino, além de capacitá-lo para a resolução de situações vivenciadas no ambiente escolar, numa perspectiva interdisciplinar. Prevê, ainda, que a prática seja desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

Dessa forma, entendemos que a PCC se relaciona diretamente com o ECS, pois aproxima o futuro professor do seu campo de atuação desde o começo da formação inicial, e nesse caso, no ECS os discentes poderão recorrer a uma diversidade de elementos acerca do espaço escolar e de seus agentes, o que facilita e enriquece o planejamento e desenvolvimento das regências exigidas no período do estágio. A partir dessa perspectiva de formação, a PCC e o ECS são reconhecidos como o tempo de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre o professor em ambiente de trabalho e o aluno estagiário, fortalecendo e estreitando a relação teoria e prática.

Os novos direcionamentos para as licenciaturas acabaram refletindo fortemente nos processos de formação em EF, efervescendo discussões sobre a oferta da licenciatura e do bacharelado de forma separada. Este novo formato da formação recebeu o caráter definitivo por meio da Resolução CNE/CES nº 07/2004, que abordou algumas releituras dos objetivos da formação em relação ao campo de atuação profissional, em especial na readequação de conhecimentos e habilidades. Nesta Resolução, instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em EF, em nível superior de graduação plena, além de estabelecer orientações específicas para a licenciatura plena em EF, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

De acordo com Benites, Souza Neto e Hunger (2008), a Resolução CNE/CES nº 07/2004 procurou quebrar algumas barreiras da Resolução CFE nº 03/1987 no que se refere às definições, concepção do campo e organização curricular, com o

intuito de delimitar o que se compreende por EF, bem como, o perfil do profissional que se espera formar. Assim, pode-se afirmar que a referida Lei, embora não tenha uma relação direta com o ECS na formação de professores de EF, foi importante para demarcar a área de conhecimento e de intervenção da EF.

Com a Resolução, a EF passou a ser definida como uma área de conhecimento e intervenção acadêmico-profissional, assumindo o movimento humano como objeto de estudo, abrangendo os exercícios físicos, a ginástica, os jogos, esportes, lutas/arte marcial e dança como conteúdos. Hunger *et al.* (2009, p.88) destacam que:

Os saberes foram redimensionados e articulados em formação ampliada, contemplando as dimensões: Relação Ser Humano-Sociedade, Biológica do Corpo Humano, Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico; e Formação Específica relacionada aos conhecimentos identificadores da Educação Física, contemplando as dimensões: Culturais do Movimento Humano, Técnico-Instrumental e Didático-Pedagógico.

A partir da homologação desta Resolução, ficou estabelecido que a licenciatura se voltasse à formação de professores para atuar na Educação Básica, direcionando sua ação interventiva para a disciplina como componente curricular. Já no bacharelado, o profissional será preparado para analisar a realidade social, intervindo, em busca da adoção de um estilo saudável e uma vida fisicamente ativa, por meio de diferentes manifestações corporais.

Outra norma importante que se propõe ser analisada neste artigo é a Lei nº 11.788/2008, a qual dispõe sobre o estágio de estudantes. Esta Lei define novas regras sobre o estágio na formação profissional, mesmo que não exclusivas na formação de professores. De acordo com essa Lei, o estágio supervisionado é entendido como ato educativo aos futuros profissionais, neste caso em particular os professores, que devem ser orientados por um docente da IES e supervisionados por um professor da escola em todas as atividades realizadas, desde o planejamento, desenvolvimento até a avaliação. Essa Lei estabelece que o estágio seja um componente do PPC e que ocorra na forma de obrigatório ou não obrigatório.

Segundo a mesma Lei, cabe à IES celebrar o termo de compromisso com o educando e a parte concedente; indicar o professor orientador, responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades; bem como exigir a apresentação de relatório das atividades realizadas. Já à parte concedente cabe ofertar instalações

adequadas para que o estagiário desenvolva as atividades de aprendizagem; indicar um funcionário de seu quadro para orientar e supervisionar até 10 estagiários; contratar seguro contra acidentes pessoais em favor do aluno; e enviar relatório das atividades do estagiário.

Esta Lei é considerada um avanço, pois normatiza, organiza e dá amparo legal às questões referentes ao estágio, desde as obrigações das IES, das partes concedentes e do estagiário (SOUZA NETO *et al.*, 2012). Assim, é possível inferir que tal organização no contexto burocrático possibilitará uma intervenção mais coerente, coesa e adequada no contexto pedagógico, principalmente na EF, que apresenta uma configuração peculiar devido às instalações para as aulas, aos materiais pedagógicos e a dinâmica das atividades.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, que reformula, atualiza e amplia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, apresenta o ECS no Art. 13 e §6º, como “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015). É importante ressaltar que esta Resolução contém normativas gerais ao processo de formação de professores, não sendo específica da EF.

Uma alteração significativa a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2015 diz respeito à carga horária dos cursos de licenciatura, que é de 3.200 horas com duração não inferior a quatro anos, quando comparada à Resolução CNE/CP nº 02/2002, em que a carga horária total das licenciaturas era de 2.800 horas. Quanto à carga horária do ECS, esta Resolução não apresentou alterações em relação à Resolução CNE/CP nº 02/2002, permanecendo com as 400 horas na área de formação e atuação na Educação Básica. No entanto, não há mais o indicativo de que o ECS seja realizado apenas a partir do início da segunda metade do curso, ou seja, a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2015 ele pode ocorrer em qualquer período, conforme o PPC da IES. Neste documento a PCC também mantém a carga horária de 400 horas distribuídas ao longo da formação inicial. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade da estruturação e organização do curso que possibilite a realização do ECS em consonância e coerência com as atividades formativas e a PCC, de forma a possibilitar o seu efetivo funcionamento, numa relação de colaboração entre universidade e escola (AROEIRA, 2014).

Outro aspecto destacado na Resolução CNE/CP nº 02/2015 é a apresentação dos princípios de carga horária aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura, nos quais a carga horária do ECS deve ser de 300 horas.

Por fim, considerando os aspectos legais e normativos analisados nessa pesquisa, há um notório movimento de correções, definições e adequações na legislação, fortalecendo no campo burocrático o ECS na formação dos professores de EF. Entretanto, não é possível afirmar que os aspectos legais apresentados consolidaram uma formação inicial docente mais condizente com a realidade escolar, uma vez que não foi objetivo dessa pesquisa investigar tal relação. Assim, sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas para verificar o impacto das mudanças legais acerca da formação de professores no dia a dia dos cursos de licenciatura de EF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, com base na análise da legislação do ECS (Leis, Pareceres e Resoluções) a partir da Resolução CFE nº 03/1987, possibilitou verificar avanços importantes no campo burocrático e documental e suas possíveis relações/implicações com aspectos organizacionais e estruturais do ECS na formação dos professores de EF.

Dentre os principais aspectos positivos constatados nos documentos analisados, destacam-se: a legalização, a normatização e regulamentação do ECS para a formação de professores de EF; a delimitação da área de conhecimento e intervenção da EF; a visão de que o ECS não é o único momento em que o estudante faz imersão no campo de atuação; a valorização da PCC como um elemento importante na formação inicial e como suporte para o desenvolvimento do estágio; a especificidade da disciplina de EF e o contexto de atuação devem ser considerados e enfatizados na realização do ECS, e a compreensão de que o ECS não é um produto final, mas sim um processo, já que também é considerado um momento de produção/ressignificação de conhecimentos direcionados aos anseios locais.

Dessa forma, considerando os documentos analisados e o referencial teórico discutido nessa pesquisa, pode-se afirmar que houve progressos e delineamentos importantes na legislação do ECS referente à formação de professores de EF. Por um lado, houve um avanço natural e esperado, considerando as transformações e os progressos do contexto educacional como um todo e da área da EF, uma vez que o cenário histórico e cultural foi modificado ao longo das últimas três décadas. Por outro lado, é notório que a legislação garantiu melhorias na regulamentação e direcionamento do ECS, ao legitimar a importância desse componente curricular na formação inicial, construindo possivelmente uma implicação favorável para a prática pedagógica dos futuros professores.

Entretanto, ainda observam-se carências na legislação em relação à consolidação do objetivo do ECS nos cursos de formação de professores. Nota-se a falta de uma organização que contemple e articule os demais componentes curriculares com o ECS e que legitime o papel da escola, campo de estágio, como a instituição responsável pela formação inicial dos futuros professores de EF.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 1, n. 2, 2011.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Estágio Supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. Tese de Doutorado. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.

BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel Souza. Educação física, professores e estudantes: a escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, 2011.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, p. 343-360, 2008.

RANGEL-BETTI, Irene C.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n.º 292**, de 14 de novembro de 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CFE N° 349/72**, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 03** de 16 de junho de 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Conselho de Ensino Superior. **Parecer nº 215** de 11 de março de 1987.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p.27894.

BRASIL. **Lei no 9.696**, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, **Resolução CNE/CP nº 7**, de 18 de Março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.788** de 25 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 1º de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2015.

CAMPOS, Marcia Zendron. **A questão da licenciatura em Educação Física**: a transição à prática profissional I. 1999. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da educação física na escola. IN: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2005.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha; SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; MOREIRA, Wagner Wey. **A história da Educação Física no Brasil e suas bases legais**. Belém: Editora Açaí, 2014.

HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França *et al.* Formação acadêmica em Educação Física: "corpos" (docente e discente) de conhecimentos fragmentados. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.1, p.79-91, 2009.

KRAHE, Elizabeth D. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo**. 2000. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile). Porto Alegre.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* Necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, . p. 252-274, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOLETTA, Andréia Fernanda *et al.* Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.3, p.715-730, 2013.

MONTIEL, Fabiana; PEREIRA, Flávio Medeiros. Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.22, n.3, p.421-432, 2011.

MORAES, Enny Vieira *et al.* O estágio supervisionado nos cursos de graduação em Educação Física: um desafio presente nesta formação. **Dialogia**, v.7, n.2, p.199-210, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Editora da Udesc, p. 177-202, 2012.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Mercado de trabalho em Educação Física e a formação profissional: breves reflexões. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v.8, n.4, p.45-50, 2000.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A formação profissional em educação física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER,

HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p.17-32.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Rafaela Gomes dos; SOUZA, Adriano Lopes; BARBOSA, Franck Nei Monteiro. Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.2, p. 501-518, 2013.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física**. 2008. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre.

SOUZA NETO, Samuel *et al.* O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e *locus* de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida *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. 568-582, 2013.

CAPÍTULO 4

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS RELAÇÕES/APROXIMAÇÕES COM A TEORIA DE NORBERT ELIAS

RESUMO

Esse ensaio crítico e exploratório tem como objetivo apresentar e discutir as possibilidades do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física e suas relações/aproximações com a Teoria Configuracional de Norbert Elias. O modelo de configurações proposto na teoria Elisiana, utilizado neste estudo, permitiu constatar que a escola é vista como uma teia complexa de relações interdependentes e de poder, destacando que o Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física deve constituir-se como um espaço de relações mais próximas dentre todos os elementos que fazem parte deste processo de ensino na formação inicial. O estudo possibilitou incursões e apontamentos de possibilidades que valorizem e aproximem os elementos constitutivos do estágio.

Palavras-chave: Escola. Universidade. Configuração.

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN THE INITIAL FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND THEIR RELATIONSHIPS/APPROACHES TO THE NORBERT ELIAS THEORY

ABSTRACT

This critical and exploratory essay aims to present and discuss the possibilities of Supervised Curricular Internship in the initial formation of Physical Education teachers and their relations / approaches with Norbert Elias' Theory of Configuration. The model of configurations proposed in the Elisian theory, used in this study, allowed to verify that the school is seen as a complex web of interdependent relations and power, emphasizing that the Supervised Curricular Internship in the initial formation of Physical Education teachers should be constituted as A space of closer relations among all the elements that are part of this teaching process in the initial formation. The study allowed for incursions and notes of possibilities that value and approximate the constituent elements of the stage.

Keywords: School. University. Configuration.

APONTAMENTOS INICIAIS

Quando é que começamos a ser professores? Talvez a resposta tenha sua origem nas vivências de brincadeiras da infância, por influência dos pais, na escolha pelo curso de licenciatura, dentre outras. No entanto, em muitos casos é no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) o momento em que o futuro professor experimenta as primeiras vivências com a docência no contexto escolar e se dá conta do “chão no qual pisará” ao longo da sua trajetória profissional, o denominado “chão da escola”. Aquele é o momento em que ele se defronta com situações de conflitos, tensões, disputas, relações de poder e outros acontecimentos inusitados que possam surgir e que, por vezes, fazem com que os acadêmicos reflitam se a escolha pela docência foi a melhor decisão tomada. Alguns chegam a pensar em desistir, ou até mesmo desistem, outros desanimam-se com a realidade apresentada, mas há aqueles que se entusiasmam e, inclusive, se apaixonam pelos desafios da prática docente e as modestas retribuições de reconhecimento no campo da atuação pedagógica. Assim, esse momento da formação inicial se torna fundamental, tanto pelas experiências vivenciadas no processo de ensino aprendizagem, quanto pela possibilidade de estabelecer relações mais próximas com o contexto de atuação.

Nessa direção, Aroeira (2014, p. 115) entende o ECS como:

[...] um processo formativo, em que deve existir uma relação interativa e institucionalizada entre escola e universidade e cujas transformações são marcadas pelas dinâmicas coletivas e individuais. Por isso, a colaboração implica interdependência e uma atitude questionadora e de parceria, colocando os futuros professores no centro da sua própria formação. Nesse cenário, os estágios são produzidos como espaços institucionalizados e desenvolvidos por meio de contrato de formação entre universidade e escola, propiciando aos estagiários a adoção de atitudes mais favoráveis a uma construção ativa da profissão.

Complementando, a autora afirma que a aproximação entre escola e universidade no processo do ECS favorece a interlocução entre o campo científico/teórico com o campo prático/interventivo, de forma a oportunizar e relacionar as experiências tanto na escola quanto na universidade possibilitando assim que os distanciamentos, as divergências e as fragilidades sejam pesquisadas, debatidas, refletidas e compartilhadas, no sentido de favorecer as relações estabelecidas (encontros/confrontos) entre os agentes e as instituições envolvidas.

Diante desse contexto, o ECS permite a problematização, a investigação e a análise da realidade a partir de uma prática reflexiva e colaborativa de todos os atores envolvidos, sendo reconhecido como uma oportunidade de prática docente não apenas aos futuros professores, mas também aos professores que atuam na formação destes (professores orientadores e supervisores). Há então o favorecimento da oportunidade de transcender suas práticas e ressignificar suas identidades, tendo em vista que a arte de ensinar não é estática e finalizada, ao contrário, “ensinar exige a consciência do inacabamento”, como enfatizado por Freire (1996) na reconhecida obra “Pedagogia da Autonomia”.

No contexto da Educação Física (EF), o ECS também deve ser entendido como uma etapa da formação inicial em que se privilegia o processo de reflexão crítica do aluno frente à realidade com a qual está interagindo, valorizando os vínculos colaborativos, parcerias e relações, com o intuito de oportunizar e fortalecer a sua formação docente. Entretanto, ressalta-se que o ECS na formação inicial em EF apresenta características peculiares devido à especificidade da disciplina na sua conjuntura de atuação (MORAES *et al.*, 2008; SCHERER, 2008; SOUZA NETO *et al.*, 2012; MOLETTA *et al.*, 2013; ZOTOVICI, *et al.* 2013; IZA; SOUZA NETO, 2015).

Nessa linha de raciocínio, Gomes *et al.* (2013) ressaltam que os professores em geral apresentam características, competências e habilidades semelhantes, porém, a especificidade da disciplina de EF e o seu contexto de atuação os distinguem dos professores das outras disciplinas, o que proporciona uma identidade peculiar.

Ao longo dos últimos anos observa-se que o ECS na EF obteve avanços na sua fundamentação teórica e metodológica, a partir da apropriação de teorias, estudos e tendências educacionais (SCHÖN, 1987; SCHULMAN, 1987; GARDNER, 1995; ZEICHNER, 1998; NÓVOA, 1999; PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2002) que se constituem como o alicerce pedagógico das disciplinas de estágio, assim como no direcionamento específico com a utilização e experimentação das abordagens pedagógicas da EF (LE BOUCH, 1986; TANI, 1988; FREIRE, 1989; SOARES *et al.*, 1992; BRASIL, 1997; OLIVEIRA, 1997; KUNZ, 1998; NAHAS, 2001; DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005).

Essa maior sustentação teórica e metodológica na área foi um aspecto importante e que acarretou o avanço na produção de conhecimento direcionado ao ECS na EF com a publicação de vários artigos. Dentre tais investigações, destacam-

se pesquisas que abordaram temáticas do ECS referentes: a formação inicial e/ou continuada dos acadêmicos e professores de EF (NUNES; FRAGA, 2006; SODRÉ; NEIRA, 2011; BENITES *et al.*, 2012; MOLETTA *et al.*, 2013; SILVEIRA; BATISTA; PEREIRA, 2014; KRUG *et al.*, 2015); ao trato didático-pedagógico dos elementos relacionados às aulas de EF (FOLLE; TEIXEIRA, 2012; SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013; ZOTOVICI *et al.*, 2013; MARTINY; GOMES-da-SILVA, 2014; RIBEIRO *et al.*, 2015); a estrutura e organização do ECS, seja na escola ou na IES (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010; ZAIM-de-MELO *et al.*, 2010; BEZERRA *et al.*, 2012; IZA; SOUZA NETO, 2015); a modalidade de ensino no ECS, sobretudo na Educação à Distância e na Educação de Jovens e Adultos (AVANCE; SILVA; VENTORIM, 1999; QUARANTA; PIRES, 2013a; QUARANTA; PIRES, 2013b), e aos aspectos ligados à legislação do ECS na EF (MONTIEL; PEREIRA, 2011; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016).

Os aspectos legais (leis, pareceres e resoluções) também merecem ser destacados nesse processo constitutivo do ECS, uma vez que a legislação se altera no decorrer dos tempos conforme as necessidades e transformações nos contextos social, econômico, político e educacional, interferindo, de forma direta e indireta, tanto na formação quanto na atuação dos professores.

Algumas das alterações e transformações na legislação, que de certa forma causaram um impacto no ECS na formação inicial de professores de EF, foram: a Resolução CFE nº 03/1987, que inicialmente estabeleceu a possibilidade de separação entre licenciatura e bacharelado para a área da EF, bem como ampliou a carga horária e duração do curso; a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual a EF passa a ser considerada componente curricular e não mais atividade; a Lei Federal nº 9.696/98, que regulamentou a profissão e o profissional de EF; as Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002, cujo objetivo foi o fortalecimento da formação do professor de Educação Básica, determinando que sua formação fosse específica; a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que reformula, atualiza e amplia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (OLIVEIRA, 2006; BENITES, SOUZA NETO; HUNGER, 2008; SCHERER, 2008; MONTIEL; PEREIRA, 2011; BRASIL, 2015; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016).

Considerando a conjuntura singular da disciplina e do professor de EF na escola, a importância e relevância do ECS em cursos de formação inicial em

licenciatura, bem como os avanços de base teórica, metodológica e de legislação que sustentam, fundamentam e fortalecem o estágio, Neira (2012) afirma que normalmente observa-se uma desvalorização e um tratamento marginal às experiências formativas vividas fora da universidade, sobretudo o ECS e a Prática com Componente Curricular (PCC). Nesse sentido, Neira (2012) e Aroeira (2014) revelam que os estágios na formação inicial de professores de EF deveriam ser vistos e representados como momentos significativos na vida dos estudantes, mas comumente são entendidos como um aspecto meramente formal, uma barreira a ser transposta.

Dentre alguns dos problemas e fragilidades encontradas, podemos citar: a dificuldade de aproximação, colaboração e parceria entre a IES e a escola, acarretando no desenvolvimento do ECS com ações desarticuladas, que porventura não contempla as reais necessidades do contexto de atuação (AROEIRA, 2014; IZA; SOUZA NETO, 2015); a configuração do ECS, por vezes oferecendo ênfase aos aspectos burocráticos e documentais em detrimento da prática pedagógica e do processo ensino-aprendizagem (SILVA, 2005; KRUG; KRUG, 2008; SILVA; SANTOS, 2011; NEIRA, 2012); a valorização dos conteúdos acadêmicos e o desconhecimento das negociações, acordos e concessões que configuram o cenário escolar, sobretudo na EF (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005; BORBA; WITTIZORECKI, 2013); a falta de participação mais ativa dos professores de EF da escola, que não se reconhecem como integrantes no processo de formação (BORGES, 2005; BENITES *et al.*, 2012); a carência de participação assídua e colaborativa do professor orientador de ECS de forma a favorecer a aproximação entre IES e escola, bem como a interação dos estagiários com os sujeitos envolvidos da escola (AROEIRA, 2014).

Tendo em vista a constituição do ECS ao longo do processo educacional na formação inicial de professores de EF e as dificuldades que ainda se apresentam, principalmente nas relações estabelecidas entre o estagiário (visto como um elemento novo no contexto que envolve o estágio – na IES e na escola) e os demais personagens envolvidos com o estágio, como professores, direção, equipe pedagógica, alunos e funcionários (elementos estabelecidos no seu contexto de atuação), questiona-se: *A configuração e organização do ECS, seja na IES ou na escola, exerce influência na atuação dos acadêmicos durante o estágio? As relações estabelecidas entre o estagiário e os personagens envolvidos (estagiários,*

professores, alunos, dentre outros) com o ECS limitam o trabalho pedagógico desenvolvido durante o estágio? A especificidade da disciplina de EF e o seu contexto de atuação são elementos que interferem nas relações entre estagiários e os demais agentes do ECS? No atual contexto em que o ECS se encontra na formação inicial de professores de EF, seria possível superar as dificuldades e limitações dessa prática sem se apropriar de um referencial teórico de análise?

Dessa forma, considerando tais questionamentos, o propósito do presente estudo é apresentar e discutir as possibilidades do ECS na formação inicial de professores de EF e suas relações/aproximações com a Teoria Configuracional de Norbert Elias, sobretudo no que diz respeito às relações entre estabelecidos-outsiders. Brandão (2003) destaca que os estudos de Elias podem ser utilizados como referencial teórico eficaz na compreensão de temas específicos da área educacional.

O estudo é caracterizado como um ensaio crítico e exploratório, fundamentando-se a partir da análise de referenciais teóricos que auxiliam na compreensão do fenômeno estudado, bem como na apresentação de possibilidades do ECS na formação inicial de professores de EF. Para isso, utilizou-se como referencial teórico as obras de Norbert Elias, sobretudo “Introdução à Sociologia” (1980), “A Sociedade dos Indivíduos” (1994) e “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” (2000), nas quais o autor faz suas análises e reflexões a partir da ideia das configurações de seres humanos interdependentes.

AMPLIANDO A DISCUSSÃO

Norbert Elias foi um sociólogo nascido em Breslau - Alemanha (atualmente chamada de Wrocław - Polônia), no ano de 1897, tendo falecido em Amsterdã - Holanda em 1990. Teve formação nas áreas de Medicina, Filosofia, Psicologia e Sociologia.

Apesar de seu reconhecimento tardio, somente após a década de 1970, com a publicação de “A sociedade de corte”, Elias foi considerado um dos sociólogos de maior destaque do século XX. Dentre as obras do sociólogo, destacam-se: Introdução à Sociologia (1980); Sobre o tempo (1984); A sociedade de corte (1987);

O processo civilizador (1990 – vol. 1) (1993 – vol. 2); A sociedade dos indivíduos (1994); Mozart: sociologia de um gênio (1995); Os alemães (1997); Os estabelecidos e os outsiders (2000); Norbert Elias por ele mesmo (2001); A solidão de moribundos (2001); A peregrinação de Watteau à ilha do amor (2005); e Escritos & ensaios (2006). Suas obras, de forma geral, têm enfoque na relação entre poder, comportamento, emoção e conhecimento na História. Silva e Cerri (2013, p. 183-184) resumiram as principais contribuições de Norbert Elias da seguinte forma:

Desde o século XV, o Ocidente passa por um processo civilizador; a humanidade tem como constantes estruturais a interação entre grupos, figurações ou configurações, e um equilíbrio de tensões no interior desses grupos; a melhor perspectiva para se observar as mudanças nessas figurações é a longa duração, onde se imiscuem a sociogênese e a psicogênese, como imbricação e interação na formação da psiquê individual e das mentalidades coletivas; tal processo está na base da constituição dos *habitus* nacionais.

No Brasil, Elias teve seus livros publicados a partir da década de 1990, fazendo com que sua visibilidade aumentasse e o número de leitores se ampliasse. De acordo com Silva e Cerri (2013), os escritos de Elias não foram direcionados à área educacional, mas os seus conceitos e fundamentos vêm se mostrando com relevância, pertinência e coerência aos pesquisadores que se apropriam de sua teoria.

No entanto, Marchi Jr. (2006) alerta que apesar de os estudos da Teoria Configuracional de Elias serem aplicáveis em múltiplos campos do conhecimento e importantes para a elaboração de conceitos e análises consistentes, deve-se ter cuidado e cautela no desencadeamento das interdependências e configurações, pois não utilizam normas convencionais e nem são autoexplicativas. É necessário considerar o tempo e o espaço histórico, bem como apresentar uma relação entre ter um conhecimento amplo e aprofundado sobre a sociedade (sociogênico) e um domínio da teoria utilizada (figuracional), no sentido de evitar a monocausalidade na interpretação de como as pessoas agem, pensam e sentem.

Os estudos de Elias consideram as configurações de seres humanos interdependentes, nas quais o conceito de configuração se refere a um padrão alterável criado nas relações entre indivíduos em sociedade. As figurações e/ou configurações referem-se à coletividade humana não-estática e não-estagnada, porém em constante inter-relação. A Teoria Elisiana revela que no mundo moderno as configurações se tornam cada vez mais evidentes e as relações entre as ações

dos indivíduos da sociedade, nas quais um depende do outro, formam uma teia flexível de tensões de acordo com interesses dos grupos e/ou indivíduos e as relações de poder existentes (ELIAS, 1994).

Nesse sentido, pode-se fazer uma interlocução entre a teoria Elisiana e a constituição/funcionamento das instituições educacionais, pois estas são compostas por pessoas que apesar de serem indivíduos únicos, se relacionam com outras pessoas numa lógica e dinâmica de sociedade, e isso faz com que tal configuração e funcionamento sejam definidos a partir das relações entre indivíduos interdependentes. Nesse sentido, o conceito de rede (a rede de tecido) apresentado por Elias na obra “A sociedade dos indivíduos” é fundamental para compreender as relações, aproximações, distanciamentos e confrontos entre os indivíduos em sociedade.

Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um dos seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele (ELIAS, 1994, p.35).

De forma mais específica para o objetivo deste estudo, pode-se entender a escola como uma rede constituída por vários indivíduos (fios) que se inter-relacionam de forma dinâmica, promovendo aproximações, distanciamentos e confrontos geradores de conflitos nessa comunidade. Neste contexto, são nítidas as relações de força e poder existentes entre os indivíduos pertencentes ao contexto escolar, fazendo com que a teia “estique”, “encolha”, “envergue”, “amplie” e “cerceie” de acordo com as tensões envolvidas e as relações estabelecidas. Elias (1994, p. 20) reforça essas tensões ao afirmar que “[...] a vida dos seres humanos em comunidade certamente não é harmoniosa”.

Diante dessas relações, têm-se os agentes do cenário no contexto escolar, que são compostos, sobretudo, por direção, equipe pedagógica, funcionários, professores e alunos. São eles os encarregados diretos pela formação e pelo movimento da rede, ou seja, a estrutura e o funcionamento da escola. Sendo assim, se apropriando do conceito e exemplificação de rede proposto por Norbert Elias,

pode-se entender que os indivíduos que compõe a escola são elementos fundamentais na sua constituição, no delineamento e no direcionamento, seja administrativo e/ou pedagógico.

Nesse contexto, as relações entre os indivíduos do contexto escolar são determinantes para a estruturação, a organização e o funcionamento das instituições de ensino. Para aprofundar tal discussão, serão apresentados dois conceitos propostos e enfatizados por Elias em suas obras: configuração e poder. Vinha (2000) revela que os conceitos de configuração e poder em Elias estão diretamente interligados e relacionados. Para o autor, a configuração de seres humanos interdependentes e as forças que compreendem o poder determinam as relações, as tensões e os conflitos de indivíduos e sociedades. “A vida social dos seres humanos é repleta de contradições, tensões e explosões” (ELIAS, 1994, p. 20).

No contexto das configurações, Elias (1994, p. 27) afirma que “[...] uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas”, na qual não se pode considerar as pessoas como seres singulares e isolados. Nesse contexto, ressalta que “[...] cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem” (ELIAS, 1994, p. 23).

No mesmo sentido em que exemplificou a rede de tecido, Elias (1994, p. 25) apresenta outros exemplos para ilustrar a configuração:

Não se compreende uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais. Também sua estrutura não é outra coisa senão a das relações entre as diferentes notas. Dá-se algo semelhante com a casa. Aquilo a que chamamos sua estrutura não é a estrutura das pedras isoladas, mas a das relações entre as diferentes pedras com que ela é construída; é o complexo das funções que as pedras têm em relação umas às outras na unidade da casa. Essas funções, bem como a estrutura da casa, não podem ser explicadas considerando-se o formato de cada pedra, independente de suas relações mútuas; pelo contrário, o formato das pedras só pode ser explicado em termos de sua função em todo o complexo funcional, a estrutura da casa. Deve-se começar pensando na estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais. Esses e muitos outros fenômenos têm uma coisa em comum, por mais diferentes que sejam em todos os outros aspectos: *para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções.*

Da mesma forma, pode-se fazer referência ao olhar e analisar a instituição escolar, na qual a sua configuração e as relações estabelecidas entre os agentes que ali estão determinam a sua organização e o seu funcionamento.

Quanto ao poder, Elias (1994) enfatiza que tal elemento se constitui como efeito das relações entre indivíduos e que não se concebe de forma concreta e simples. Nesse sentido, complementa que é:

[...] uma expressão um tanto rígida e indiferenciada para designar a extensão especial da margem individual de ação associada a certas posições sociais, expressão designativa de uma oportunidade social particularmente ampla de influenciar a auto-regulação e o destino de outras pessoas (ELIAS, 1994, p. 50).

Considerando a complexidade e multiplicidade das configurações e das relações de poder que emergem e se concretizam no contexto escolar, pesquisas de cunho sociológico e educacional, sobretudo com base no referencial Elisiano, vêm sendo desenvolvidas no sentido de ampliar o olhar a respeito das diferenças de organização estabelecidas e concretizadas, seja de modo impositivo ou democrático, e das relações de poder e hierarquia que são frequentemente visualizadas nas instituições escolares (BOTLER, 2010; TAVARES, 2012; ROCHA; FERNANDES, 2014).

As discussões e possibilidades para o ECS na EF e suas relações/aproximações com a Teoria Configuracional de Norbert Elias se colocam como um ponto de partida muito rico para estudos dessa natureza, sendo que a prática pedagógica poderá se enriquecer e ganhar em abrangência e significado formativo. Nesse sentido, nos últimos anos observa-se um avanço, ainda que limitado, quanto à produção de conhecimento na EF com análises dos fenômenos estudados à luz da teoria de Norbert Elias.

Em um breve levantamento na literatura, foram reveladas pesquisas fundamentadas em Elias para compreender temas relativos ao Esporte (DIAS, 2010; SOUZA; STAREPRAVO; MARCHI JR., 2011; 2014), ao Esporte e lazer (MARCHI JR., 2006; STAREPRAVO; SOUZA; MARCHI JR., 2012) e ao mapeamento de estudos na EF (MEDEIROS; GODOY, 2009).

Além desses, pode-se citar os vários trabalhos e pesquisas sobre EF veiculados nos Simpósios Internacionais de Processo Civilizador. Em uma pesquisa realizada por Lima e Souza (2010), cujos objetivos foram identificar e analisar a produção científica da EF publicada nos Simpósios do Processo Civilizador, os

autores constataram que em doze edições desse evento foram encontrados 512 trabalhos abordando a EF em suas diversas vertentes, como educação, esporte, lazer, dentre outros. No entanto, os autores revelaram que para vários desses trabalhos apresentados no evento, o referencial teórico é utilizado de forma rasa, inconsistente e não apropriada ao fenômeno estudado. Nesse sentido, acerca dos estudos que envolvem os fenômenos sociais da EF, Marchi Jr. (2006) alerta para a necessidade de superação do tradicionalismo superficial de boa parte das pesquisas na área, e enfatiza a importância e contribuição da aquisição e utilização de referenciais teóricos de análises consistentes e coerentes com a investigação.

Apesar desse crescimento nas pesquisas da área, ainda são escassos os estudos que utilizam a teoria Elisiana como suporte teórico e metodológico para embasar as análises das investigações no contexto educacional e/ou escolar da EF. Por outro lado, no cenário da educação de forma geral, foram constatadas algumas iniciativas que se apropriaram da teoria de Elias, por exemplo, as pesquisas de Brandão (2003), Leão (2007), Hunger; Rossi e Souza Neto (2011), Tavares (2012) e Silva e Cerri (2013).

Considerando o panorama do ECS na formação inicial de professores de EF e a relevância/pertinência da base teórica e metodológica de Norbert Elias para os estudos do campo educacional, já mencionadas e discutidas neste texto, a seguir será dada ênfase nas aproximações, inter-relações, incursões e inferências com as quais o referencial Elisiano permite dialogar e discutir no contexto pesquisado.

Para exemplificar as questões relacionadas às configurações e relações de poder, na obra denominada “Os Estabelecidos e os *Outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”, Elias e Scotson (2000) apresentaram as relações de poder entre dois grupos de moradores de uma pequena comunidade da Inglaterra, no final dos anos de 1950. É o único livro propriamente etnográfico escrito por Elias, realizado a partir de três anos de trabalho de campo.

No estudo, dois grupos de moradores de uma comunidade possuíam características iguais ou semelhantes referentes ao tipo de ocupação, religião, educação, nacionalidade, classe social, cor e raça. Contudo, o tempo de moradia no vilarejo foi considerado fator determinante de domínio e exercício de poder dos mais antigos frente aos mais novos. Os membros do grupo dos moradores mais antigos se conheciam há muito tempo e seu relacionamento era situado com estilo próprio e

regras particulares, as quais eram definidas por tradição, autoridade e influência dentro do vilarejo industrial; Elias denominou-os de Estabelecidos. O grupo de moradores mais novos, denominados de *Outsiders* era estigmatizado como pessoas de valor inferior pelos Estabelecidos, tratando-os como indivíduos excluídos do grupo, “os de fora” (ELIAS; SCOTSON, 2000).

De acordo com Sallas (2001), essa pesquisa de Norbert Elias se apresenta como de grande relevância para as Ciências Sociais, considerando a possibilidade de ser visualizada, incorporada, experimentada e comparada em outros contextos e realidades. O referencial teórico de Norbert Elias, sobretudo o das relações estabelecidos-*outsiders*, subsidiará as análises das ações no ECS na formação inicial de professores de EF. No caso da discussão apresentada neste trabalho, far-se-á a inferência dos estagiários como os *Outsiders* e os agentes da escola (professores, diretores, equipe pedagógica, funcionários e alunos) como os Estabelecidos.

Tal dedução de personagens se dá pela dificuldade que os estagiários apresentam em desenvolver com autonomia suas ações, atividades e práticas pedagógicas durante a execução do ECS, sobretudo pelo fato de serem pessoas novas no contexto escolar e estarem frente a frente com indivíduos que normalmente já apresentam uma história, um laço maior de envolvimento, uma raiz fixada e/ou uma cultura estabelecida no ambiente.

Nesse sentido, as relações de interdependência entre os envolvidos no estágio se apresentam tradicionalmente por relações de poder, nas quais os agentes da escola, principalmente o professor (em alguns e/ou muitos casos), que é levado à construção de um *habitus*¹², já não estranha determinadas práticas e convenções as quais ele próprio criticava em sua formação inicial, inclusive durante a realização do seu ECS; pouco tempo depois de ingressar na atuação profissional, muitos acabam por reproduzir e/ou praticar da mesma forma.

Souza Neto, Benites e Silva (2010), em um estudo a respeito da constituição do *habitus* profissional do professor de EF, afirmaram que as práticas, as rotinas e os esquemas são os principais aspectos geradores do *habitus* do professor, e no

¹² O conceito de *habitus*, em Elias, é fruto da relação de interdependência entre indivíduo e sociedade, no qual deve ser considerado o processo histórico, a complexidade e a dinâmica que envolve as relações entre os indivíduos em sociedade (ELIAS, 1994).

caso da EF os saberes práticos induzem à rotina e a “economicidade” da gama de possibilidades e riqueza dessa disciplina/área.

Tal panorama limita e dificulta a atuação do estagiário, pois ele é normalmente considerado um “estranho” ou “fora de contexto”, e ao chegar no ambiente da escola, depara-se com uma realidade de difícil entrosamento, repleta de obstáculos, barreiras e entraves, que extrapolam a tarefa de exclusivamente ministrar aulas, o que, por vezes, ocasiona ações pedagógicas aquém do previsto para o contexto escolar da EF.

Sobre isso, Stephen Ball (1989) na obra *“La micropolítica de la escuela: hacía una teoría de la organización escolar”*, revela que além do contexto específico pedagógico, a escola é permeada por “elementos micropolíticos”, como conflitos, acordos, outorgas, dentre outras tensões, que influenciam direta ou indiretamente na ação pedagógica docente. No mesmo direcionamento, mas de forma específica para o trabalho do professor de EF, Borba e Wittizorecki (2013) acrescentam que, em virtude da singularidade da área e do contexto de atuação, o professor dessa disciplina possui um cargo instável por lidar com uma complexidade de conflitos e disputas na sua atuação profissional.

Nesse jogo de conflitos, ao entrar na escola, o futuro professor de EF pode mexer com estruturas e ampliar as tensões envolvidas, de forma que o professor da disciplina, bem como os outros agentes do contexto escolar possam se sentir ameaçados e, como forma de defesa, exercer relações de poder desproporcionais, fazendo com que, muitas vezes, os estagiários, que são dependentes do campo de estágio, acabam por força de uma configuração “pedagógica” estabelecida e assumida como normal, cumprindo de forma simplista o seu estágio, fortalecendo dessa forma a ideia apresentada na teoria Elisiana (Os Estabelecidos e os *Outsiders*). De acordo com Elias e Scotson (2000), os mais novos acabam por aceitar a configuração estabelecida por pertencer a um grupo de menor representatividade social.

Nesse sentido, considerando o conceito de jogo proposto por Norbert Elias, essa relação mostra certo desequilíbrio entre as partes, numa distribuição desigual de poder, a qual certamente reduzirá a autonomia do futuro professor de EF durante a realização do ECS. De acordo com Elias (1980, p. 81), “os modelos de jogos ajudam a mostrar como os problemas sociológicos se tornam mais claros e como é mais fácil lidar com eles se os reorganizarmos em termos de equilíbrio”. No mesmo

sentido, o autor complementa que “[...] se diminuïrem as diferenças de poder entre os dois nïveis, a dependêncïa do nïvel mais alto em relação ao mais baixo tornar-se-á mais forte – e sendo mais forte, todos os participantes têm dela maior consciêncïa” (p. 97).

Por outro lado, é importante destacar que tendo em vista a experiêncïa do professor de EF supervisor de estágio, o seu conhecimento sobre a realidade da escola, dos seus alunos e dos demais determinantes que podem implicar a prátïca pedagógica das aulas de EF, assim como a sua posição de profissional, exige-se desse professor a atribuição de ser o responsável legal por sua(s) turma(s), o que requer responsabilidade, compromisso, ética, respeito, determinação, dentre outros aspectos. Dessa forma, é natural que o professor de EF da escola tenha uma posição de maior controle frente ao estagiário. No entanto, tal colocação deve possibilitar uma relação equilibrada de poder, na qual sejam valorizadas as trocas, as relações harmônicas, as parcerias, de forma que se reconheça o processo como “via de mão dupla”, ou seja, que todos possam participar ativamente do sistema, num direcionamento horizontal entre os envolvidos (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, Elias (1980) enfatizou a importâncïa do equilíbrio do poder nas relações humanas, superando os modelos bipolares por multipolares, ou seja, valorizando e estimulando a divisão de forças e poderes na sociedade. “Os modelos poderão ajudar relativamente a obtenção de uma melhor compreensão do tal equilíbrio de poder, não como uma ocorrêncïa extraordinária, mas como uma ocorrêncïa cotidiana” (p. 80). A ideia de Elias reafirma a lógica de indivíduos interdependentes, que se relacionam, exercem interferêncïa no(s) outro(s), causa(m) conflitos e tensões, mas que dependendo da configuração e da forma que ocorrem as relações, poderão impactar de maneira positiva e/ou negativa no cenário em questão, nesse caso, no ECS na formação inicial de professores de EF.

Nessas relações de força e de distribuição de poder é importante que o professor de EF saiba agir com os preceitos da formação profissional, como responsabilidade, compromisso e ética, mas, além disso, é imprescindível que esteja capacitado para a colaboração com o estagiário, bem como se sinta integrante do processo de formação do futuro professor de EF.

Pesquisas como as de Sodré e Neira (2011); Benites, Cyrino e Souza Neto (2013); Aroeira (2014) constataram que há necessidade de maior integração entre os envolvidos no processo de ECS, e ainda destacaram que a falta de participação

mais ativa dos docentes da escola é a principal queixa dos estagiários. Muitas vezes, o fato de ter um estagiário é entendido pelo docente supervisor como um momento de descanso, assim possivelmente não oferece a contribuição esperada no processo de formação do futuro docente. Normalmente, fatores como a desmotivação, acomodação e/ou estabilidade, o receio de sair da zona de conforto, a visão limitada da relação teoria-prática, aliados à falta de um mecanismo de controle e cobrança no atual sistema de ensino, pode influenciar negativamente na formação dos futuros docentes, pois se assume, desde essa etapa de formação, a condição de livre exercício profissional ao reconhecê-la no setor educacional público.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de participação mais ativa por todas as partes envolvidas, para minimizar os efeitos da adaptação e possibilitar ao estagiário, condições adequadas para que possa exercer a sua prática com efetividade e com vistas a atingir os objetivos propostos pelo estágio. Da mesma forma, acredita-se também na necessidade de aproximação e maior articulação entre todos os envolvidos no estágio (alunos, professores orientadores, professores supervisores, escola-campo e universidade) como maneira de busca de uma prática que efetive a possibilidade do aluno vivenciar um ambiente propício de aprendizagem ao futuro docente, com possibilidades de experiências positivas, que os estimulem a ações reflexivas junto às possibilidades de práticas pedagógicas (BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016).

Para que isso ocorra, outro aspecto importante a ser considerado na realização do ECS, e que Norbert Elias menciona no seu estudo, é a questão do tempo. O período de tempo permanecido/vivido numa localidade determina as relações de poder e hierarquia que os indivíduos estabelecem uns com os outros (ELIAS; SCOTSON, 2000). Nesse sentido, além do tempo de “residência” dos já estabelecidos na escola, a configuração do tempo de duração do ECS é de essencial importância, sendo que períodos mais extensos de estágio favorecem a criação de relações mais próximas e harmônicas com os agentes do contexto escolar (PIMENTA; LIMA, 2012; AROEIRA, 2014).

Seguindo essa linha de raciocínio, é preferível que a configuração do ECS possibilite a vivência da prática em uma turma para cada nível de ensino, em maior tempo de duração, em vez de distribuir a carga horária do estágio para várias turmas em período reduzido. Para que se criem o vínculo, a parceria, o controle, os ajustes,

os acordos, as rotinas e outros, o tempo de duração do estágio é requisito essencial, no entanto, mesmo assim não é garantia que isso se efetive.

No sentido de uma configuração interdependente, é elementar compreender o ECS como uma atividade integrada ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e que deve ser trabalhada articulando e relacionando todos os componentes curriculares, no intuito de explorar e utilizar os diversos saberes e conhecimentos do curso no ECS e vice-versa (PIMENTA; LIMA, 2012). Dessa forma, torna-se fundamental possibilitar uma configuração de ECS que favoreça a aproximação entre o PPC da IES e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, bem como dos conhecimentos aprendidos e das práticas vivenciadas.

Como forma de síntese e de reiteração das discussões apresentadas, Hunger, Rossi e Souza Neto (2011) revelam que na escola o modelo estabelecido com base em configurações poderá superar conceitos de superioridades estáticas, possibilitando relações mais harmônicas e dependentes entre os elementos do contexto escolar, pois estas relações são indispensáveis e nenhum indivíduo é inteiramente autônomo, considerando que as particularidades individuais estão sempre firmadas nas figurações sociais.

Por fim, considerando a Teoria Elisiana, bem como a problemática discutida e os estudos utilizados neste trabalho, apontam-se aspectos que favorecerão o modelo de configurações de indivíduos interdependentes e que poderão ser importantes no desenvolvimento do ECS em EF:

- ✓ Firmamento de convênios de cooperação com os órgãos educacionais (Núcleo Regional de Educação e/ou Secretaria Municipal/Estadual de Educação e/ou Instituições Privadas) no sentido de atribuir responsabilidades e sistema de acompanhamento;
- ✓ Promover o estreitamento da relação entre IES e escola no acolhimento do estagiário no contexto escolar local, possibilitando a compreensão da dinâmica relacional e educativa;
- ✓ Incluir o ECS no PPP da escola, com o intuito de inserir e valorizar essa prática no contexto escolar;
- ✓ Apresentar ao estagiário as funções e responsabilidades específicas de todos os envolvidos direta ou indiretamente com o ECS, como forma de conhecer a configuração e dinâmica do ambiente escolar;

- ✓ Promover a realização de eventos (cursos, oficinas, palestras) com todos os envolvidos do estágio com a finalidade de valorização dos envolvidos, principalmente os professores supervisores e estagiários;
- ✓ Favorecer relações pessoais e profissionais harmônicas entre os agentes do contexto do ECS (direção, equipe pedagógica, professores, funcionários e alunos);
- ✓ Estimular a participação efetiva dos professores orientadores e supervisores, valorizando e reconhecendo-os como de fundamental importância no processo;
- ✓ Oportunizar ao estagiário a possibilidade de desenvolver trabalhos com professores de outras disciplinas, como forma de promover a interdisciplinaridade;
- ✓ Realizar reuniões frequentes entre o professor responsável pela disciplina de estágio da IES, os coordenadores de EF dos órgãos educacionais, os professores de EF e os alunos estagiários;
- ✓ Desenvolver o planejamento coletivo, oferecendo aos estagiários possibilidades de maior inserção na conjuntura da escola;
- ✓ Promover a oferta da PCC de forma mais aplicada no contexto escolar;
- ✓ Reduzir, dentro do possível, o excesso de documentos burocráticos do ECS, como forma de valorizar os aspectos pedagógicos;
- ✓ Propiciar e estimular maior exploração dos espaços físicos e materiais disponíveis na escola;
- ✓ Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a *internet* como meio de aproximação e comunicação entre os envolvidos com o ECS;
- ✓ Realizar avaliação contínua do ECS, como forma de identificar a coerência, integração e atualização das práticas e ações realizadas.

Para além desses aspectos, faz-se necessário proporcionar, durante todo o processo formativo, experiências, reflexões e apreensão de conhecimentos que subsidiem efetivamente a sua futura intervenção profissional e as relações estabelecidas nesse contexto.

O DESFECHO DO RACIOCÍNIO

O modelo de configurações de seres humanos interdependentes, proposto por Norbert Elias e utilizado neste trabalho, permitiu demonstrar como essas relações se dão e podem ser mais bem trabalhadas no ECS na formação inicial de professores de EF. A partir da constatação de que a escola é, nitidamente, vista com uma teia complexa de relações interdependentes e de poder, possibilita-se inferir que o ECS na formação inicial de professores de EF deve constituir-se como um espaço de relações mais próximas entre todos os elementos que fazem parte desse processo de ensino na formação inicial.

Nesse sentido, foi possível identificar que o modelo de configurações de seres humanos interdependentes, sobretudo o das relações entre os “Estabelecidos” e os “*Outsiders*” apresentado por Elias, poderá ser utilizado e aplicado em outros contextos e realidades educacionais como forma de pesquisa, tendo em vista que as diversas formas de relações entre as diferentes pessoas de um mesmo ou de vários contextos implicam o contexto pedagógico da escola – como ocorreu nesse caso do ECS na formação inicial de professores de EF.

Levantou-se que os conflitos e as tensões ocorridos durante o processo formativo do ECS entre os futuros professores de EF (*outsiders*) e os demais integrantes do contexto escolar (estabelecidos) fazem parte de um jogo, no qual existe uma disputa de poder, em que ambos os lados consigam sair bem-sucedidos, mas para que isso ocorra é necessário que haja equilíbrio das forças utilizadas, de forma que o estagiário possa enxergar os agentes da escola como parceiros, colaboradores e participantes do processo e vice-versa.

No caso do contexto da EF, considerando a sua especificidade e o âmbito de atuação, tais disputas de poder podem ser visualizadas de forma mais intensa e frequente, muitas vezes denigrando ou “manchando” a imagem da área. Assim, ressalta-se a necessidade da valorização e fortalecimento do ECS na formação dos futuros professores de EF, no intuito de resguardar a área e a disciplina de EF.

Por fim, o estudo e a análise crítica da proposta possibilitaram apontamentos para o ECS na formação de professores de EF, como: estabelecimento de parcerias de cooperação com os órgãos educacionais; realização de eventos; execução de reuniões periódicas; desenvolvimento de planejamento coletivo, realização de PCC de forma mais aplicada no contexto escolar, dentre outras.

REFERÊNCIAS

- AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Estágio Supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- AVANCE, Alessandro; SILVA, Alex Aziel da; VENTORIM, Silvana. Estágio Supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos. **Motrivivência**. Ano XI, n.13, p.1-13, 1999.
- BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p.343-360, 2008.
- BENITES, Larissa Cerignoni; CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olh@res**, Guarulhos, v.1, n.1, p.116-140, 2013.
- BENITES, Larissa Cerignoni *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.
- BEZERRA, Brígida Batista *et al.* 10 anos de estágio supervisionado no curso de educação física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **Coleção Pesquisa em Educação Física**. v.11, n.1, p.7-16, 2012.
- BISCONSINI, Camila Rinandi; FLORES, Patric Paludett; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **J. Phys. Educ**, v. 27, p. 1-13, 2016.
- BORBA, Jônatas Costa Brasil; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Micropolítica escolar e o trabalho docente em educação física: negociações, acordos e concessões. **Revista Didática Sistêmica**, Edição Especial, p.55-68, 2013.
- BORGES, Cecilia. A formação de docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. IN: BORGES, C.; DESBIENS, J-F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas: Autores Associados, p. 157-190, 2005.
- BOTLER, Alice Happ. Cultura e relações de poder na escola. **Educação & Realidade**, v.35, n.2, p.187-206, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 03** de 16 de junho de 1987.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei no 9.696**, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2005.

DIAS, Cleber. A sociologia figuracional e os estudos do esporte. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2010.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

- FOLLE, Alexandra; TEIXEIRA, Fabiano Augusto. Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.23, n.1, p. 37-44, 2012.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. Campinas: Scipione, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOMES, Patrícia Maria Silva *et al.* A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v.27, n.2, p. 247-67, 2013.
- HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. A teoria de Norbert Elias: uma análise do *ser professor*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p.697-710, 2011.
- IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.111-124, 2015.
- KRUG, Hugo Norberto *et al.* Ser professor na escola: de aluno a professor no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Educação Física. **Linhas**. Florianópolis, v.16, n.30, p.248-269, 2015.
- KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. As gratificações e frustrações da docência em Educação Física escolar para os acadêmicos do CEFD/UFSC em situação de estágio. **Revista Efdportes**, v.13, n.125, p.01, 2008.
- KUNZ, E. *et al.* **Didática da Educação Física I**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LE BOUCH, Jean. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- LIMA, Dayene Mayara Mendes; SOUZA, Edilson Fernandes. Os marcos conceituais Elisianos nas pesquisas sobre educação física no Brasil. **Anais do XVIII Congresso de Iniciação Científica da UFPE.**, Recife, 2010. Disponível em: <https://www.ufpe.br/propeq/images/conic/2010/ANAIS.swf>. Acesso em: 12/08/2015.
- MARCHI JR., Wanderley. A educação física e o campo científico: repensando as possibilidades de pesquisa sobre o esporte e o lazer. In: MEZZADRI, Fernando Marinho; CAVICHIOILLI, Fernando Renato; SOUZA, Doralice Lange de. **Esporte e lazer: subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas**. Jundiaí: Fontoura, 2006. p. 29-42.

MARTINY, Luis; GOMES-DA-SILVA, Pierre. A transposição didática na educação física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, v.25, n.1, p. 81-94, 2014.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso; GODOY, Letícia. As referências de Pierre Bourdieu e Norbert Elias na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*: mapeando tendências de apropriação e de produção de conhecimento na área da educação física (1979-2007). **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.30, n.2, p.199-214, 2009.

MOLETTA, Andréia Fernanda *et al.* Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.3, p.715-730, 2013.

MONTIEL, Fabiana; PEREIRA, Flávio Medeiros. Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.22, n.3, p.421-432, 2011.

MORAES, Enny Vieira *et al.* O estágio supervisionado nos cursos de graduação em Educação Física: um desafio presente nesta formação. **Dialogia**, v.7, n.2, p.199-210, 2008.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Editora da Udesc, p.177-202, 2012.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

NUNES, Rute Viégas; FRAGA, Alex Branco. “Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciado em educação física na ESEF/UFRGS. **Pensar a Prática**. v.9, n.2, p.297-311, 2006.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A formação profissional em educação física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p.17-32.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física / UEM**, Maringá, Brasil, v.1, n.8, p.21-27, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUARANTA, André Marsiglia; PIRES, Giovani De Lorenzi. Formação de professores de educação física na EaD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado. **R. bras. Ci. e Mov.** v.21, n.1, p.51-65, 2013a.

QUARANTA, André Marsiglia; PIRES, Giovani De Lorenzi. 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, 2013b.

RIBEIRO, Vandressa Teixeira *et al.* Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de educação física em situação de estágio. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v.26, n.1, p.59-68, 2015.

ROCHA, Maria Custódia Jorge; FERNANDES, Amália Gonçalves. As relações de poder na escola pública: um estudo de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p.167-195, 2014.

SALLAS, Ana Luiza Fayet. Resenha ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. 2000. Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade. Campos - **Revista de Antropologia Social**. v.1, p.217-220, 2001.

SANTOS, Rafaela Gomes dos; SOUZA, Adriano Lopes; BARBOSA, Franck Nei Monteiro. Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.2, p. 501-518, 2013.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores**: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física. 2008. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. 1ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundation and new reform. Harvard: **Education and Review**, Boulder, 57, p.1-22, 1987.

SILVA, José Alexandre; CERRI, Luis Fernando. Norbert Elias e Pierre Bourdieu: biografia, conceitos e influências na pesquisa educacional. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.14, n.26, p.171-198, 2013.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da *et al.* Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, v.19, p.1-14, 2016.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso; SANTOS, Bruna Gracielly. Estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: dificuldades e contribuições. **Arquivos em movimento**, v.7, n.1, p.52-68, 2011.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: o ideal, o real e o possível. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v.10, n. 82, p.01, 2005.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; SOUZA, César Augusto Fernandes de; CHECA, Felipe Marques. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3 p.682-688, 2010.

SILVEIRA, Gonçalo Carlos; BATISTA, Paula Maria; PEREIRA, Ana Luísa. O perfil do professor cooperante no contexto da supervisão de estágio profissional: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Revista da Educação Física/UEM**, v.25, n.2, p.309-321, 2014.

SOARES, Carmem Lucia *et al.* (Coletivo de Autores). **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SODRÉ, Marina de Lima; NEIRA, Marcos Garcia. A Formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de estágio disciplinar. **Caderno de Educação Física**. Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 19, p. 11-18, 2. sem., 2011.

SOUZA, Juliano; STAREPRAVO, Fernando Augusto; MARCHI JUNIOR, Wanderley. A sociologia configuracional de Norbert Elias - potencialidades e contribuições para o estudo do esporte. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. v.36, n.2, p. 429-445, 2014.

SOUZA, Juliano; STAREPRAVO, Fernando Augusto; MARCHI JUNIOR, Wanderley. O processo de constituição histórico-estrutural do subcampo esportivo do xadrez: uma análise sociológica. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.2, p.93-113, 2011.

SOUZA NETO, Samuel *et al.* O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e *locus* de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa Cerignoni; SILVA, Mellissa Fernanda Gomes da. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do *habitus* profissional de professor. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n.4 p.1033-1044, out./dez. 2010.

STAREPRAVO, Fernando Augusto; SOUZA, Juliano; MARCHI JUNIOR, Wanderley. A teoria dos jogos competitivos de Norbert Elias como alternativa à leitura das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.4, p.657-65, out./dez. 2012.

TANI, Go *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: EdUSP, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Davi Kiermes. O poder como inspiração: Elias, Foucault e a educação escolar. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**, v.3, n.2, p.1-22, 2012.

VINHA, Marina. O conceito de configuração e poder em Norbert Elias. **Revista Conexões**, n. 5, p.48-50, 2000.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, v.11, n.1, p.47-70, 2005.

ZAIM-de-MELO, Rogério *et al.* O estágio supervisionado em educação física: a visão de discentes do 8º semestre. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v.9, n.1, p.201-206, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 9, p. 76-87, 1998.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida *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. 568-582, 2013.

CAPÍTULO 5

CONFIGURAÇÕES E RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DE NORBERT ELIAS

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as configurações existentes e as relações estabelecidas entre os estagiários de Educação Física (EF) e os agentes da escola no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) a partir da teoria configuracional de Norbert Elias. Caracteriza-se como exploratória, com abordagem de método misto (quantitativa e qualitativa), em que participaram 90 acadêmicos do curso de EF – licenciatura, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e 63 professores de EF de escolas da rede municipal e estadual do município de Maringá-PR. Foi realizada a análise documental do Projeto Pedagógico e do Regulamento de ECS do Curso pesquisado, bem como aplicado um questionário composto de questões fechadas e abertas. Os dados quantitativos foram analisados com a utilização da estatística descritiva – percentual (%), os qualitativos foram organizados com auxílio do *software* de análise qualitativa *NVivo 10* e o tratamento se deu a partir da técnica de análise de conteúdo. Constataram-se inter-relações e interdependências entre a caracterização dos participantes, os aspectos avaliados, as relações estabelecidas e a configuração do ECS nos níveis de ensino. O desconhecimento dos estagiários sobre a realidade das escolas que atuam foi nitidamente a maior dificuldade apontada por eles e pelos professores na configuração e nas relações estabelecidas no ECS.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio Curricular Supervisionado. Docência.

CONFIGURATIONS AND RELATIONS ESTABLISHED IN THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN THE INITIAL FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF NORBERT ELIAS'S THEORY

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the existing configurations and relationships established between Physical Education trainees and school agents in the development of the Supervised Curricular Internship (SCI) based on Norbert Elias' configurational theory. It is characterized as exploratory, with a mixed method approach (quantitative and qualitative), in which 90 students from the Physical Education course - graduation, from the *Universidade Estadual de Maringá* (UEM), and 63 teachers from municipal and state schools Of the municipality of Maringá-PR. The documentary analysis of the Pedagogical Project and the SCI Regulation of the Course studied was carried out, as well as a questionnaire composed of closed and open questions. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics - percentage (%), qualitative data were organized using the *NVivo 10* qualitative analysis software and the treatment was based on the content analysis technique. Interrelationships and interdependencies between the characterization of the participants, the evaluated aspects, the relationships established and the configuration of the SCI in the levels of education were observed. The lack of knowledge of the trainees about the reality of the schools that work was clearly the greatest difficulty pointed out by them and the teachers in the configuration and relations established in the SCI.

Keywords: Formation of teachers. Supervised Curricular Internship. Teaching.

INTRODUÇÃO

O campo das relações humanas é chamado de sociedade, na qual (sobre) vivem indivíduos interdependentes se relacionando mutuamente nas configurações de grupos por eles instituídos, comumente marcados por disputas de poder, conflitos e tensões responsáveis pelas fronteiras, associações, dependências, aproximações e distanciamentos entre os envolvidos, ou seja, um processo complexo, dinâmico, instável e não linear (ELIAS, 1980; 1994; ELIAS; SCOTSON, 2000).

Nessa conjuntura, os conceitos de configuração, relações de poder e de jogo enfatizados nas obras de Norbert Elias¹³ são importantes para o entendimento de fenômenos nos campos sociológico e educacional (BRANDÃO, 2003; HUNGER; ROSSI; SOUZA NETO, 2011; SILVA; CERRI, 2013), por vezes também necessitando de olhares que transcendam associações objetivas, diretas e de relação causa e efeito. Tais termos, apesar de possuírem significados específicos, apresentam similaridades e interdependências.

Conforme Elias (1980; 1994), a ideia de configuração se dá no sentido de que os indivíduos em sociedade criam conexões e teias humanas interdependentes, nas quais formam estruturas de diferentes formatos e composições, estabelecendo relações diretas e/ou indiretas, próximas e/ou distantes, mas cujos movimentos certamente se refletem na estrutura uma da outra. Elias (1980, p. 15), reforça essa concepção ao afirmar que “[...] as pessoas que, através das suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras [...]”, constituindo, dessa forma [...] “teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados [...]”.

Nesse contexto dos vínculos humanos, Elias (1980) ressalta que as relações de poder entre os indivíduos são uma característica estrutural de todas as relações humanas, as quais podem ser entendidas de forma equilibrada ou desequilibrada no uso de suas forças. Quando as relações são desiguais, as pessoas ou os grupos de pessoas tendem a exercer de forma maior a sua influência e supremacia sobre os demais, acarretando uma forma desequilibrada e negativa da utilização do poder. No

¹³ Nascido na Alemanha em 1897, Norbert Elias foi Filósofo de formação, mas migrou para a Sociologia, onde teve maior reconhecimento com a publicação de várias obras, sendo considerado como um dos intelectuais mais influentes do século XX (SILVA; CERRI, 2013).

entanto, quando as relações de poder encontram-se equilibradas há “[...] um elemento integral de todas as relações humanas” (p. 80).

Nessa ideia de relações de poder e forças, o conceito de jogo também é amplamente utilizado na teoria configuracional¹⁴ de Norbert Elias, pois o jogo não pode ser disputado sozinho e o movimento de um jogador (indivíduo) interfere ou varia relativamente de acordo com seu adversário. A concepção de jogo na/em sociedade permite que as pessoas possam se transformar, crescer, adaptar, ajustar, aproximar, distanciar conforme a dinâmica exercida e os posicionamentos realizados (ELIAS, 1980; 1994).

Partindo desses conceitos e posicionamentos, a temática deste trabalho buscou utilizar o referencial teórico Elisiano, e estabelecer inferências, interlocuções e aproximações com o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial de professores de Educação Física (EF), sobretudo na configuração do estágio e nas relações estabelecidas entre os atores dessa ação formativa do futuro professor nos diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio).

Corroborando com Pimenta e Lima (2012), parte-se da premissa de que o ECS é uma prática pedagógica fundamental no processo de formação do futuro professor, podendo ser realizada de forma coletiva e colaborativa, uma vez que o desenvolvimento do estágio é produto de complexa e dinâmica configuração – envolvendo: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a articulação com os demais componentes curriculares, e a própria organização do estágio; as relações estabelecidas durante o ECS: com os professores da universidade ou os agentes da escola (direção, equipe pedagógica, professor de EF, demais professores, funcionários e alunos).

Nesse sentido, o ECS na formação inicial de professores de EF deve assegurar a sua realização, respeitando as configurações normativas legais, garantidas pela legislação em vigor (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016), as regulamentações da Instituição de Ensino Superior (IES) e do curso em questão, o PPP e o regimento da escola (OLIVEIRA *et al.*, 2011), bem como a

¹⁴ Na ótica de Elias (1980), a configuração de seres humanos interdependentes é premissa básica, fundamental e universal na compreensão dos fenômenos ligados à sociedade, na qual cada indivíduo pertence ou já teve ligado numa teia de pessoas.

especificidade da disciplina de EF na Educação Básica, apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

Além dos aspectos normativos e organizacionais, o ECS é permeado por relações entre indivíduos, as quais, conforme o encadeamento e o vínculo entre os agentes desse processo, poderão refletir no fluxo e na dinâmica desse importante momento da formação inicial do futuro professor de EF. Pesquisas como as de Neira (2012); Souza Neto *et al.* (2012) Aroeira (2014); Batista (2014) e Krug *et al.* (2015) fortalecem essa ideia ao destacarem que as relações harmônicas, de parcerias, de partilhas e de trocas apresentam maiores chances de contribuir para o desenvolvimento efetivo do ECS, não apenas ao futuro professor de EF, mas também a todos os agentes vinculados de forma direta ou indireta ao estágio.

Diante dessas importantes constatações, questiona-se: *Como se apresentam as relações estabelecidas e as configurações existentes durante a realização do ECS em EF?* Ampliando a abrangência da questão – considerando as características e os níveis dos alunos, os contextos de atuação, as abordagens específicas, os diferentes graus de complexidade dos conteúdos, as características dos conhecimentos e experiências próprias da EF para cada faixa etária – *como se apresentam essas características nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica?*

Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi analisar as configurações existentes e as relações estabelecidas entre os estagiários de EF e os agentes da escola no desenvolvimento do ECS, bem como essa ação a partir dos diferentes níveis de ensino da Educação Básica.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória (GIL, 2010) por buscar o esclarecimento de fenômenos ligados à configuração e às relações estabelecidas durante o ECS na formação inicial de professores de EF. A abordagem empregada foi o método misto de pesquisa (quantitativa e qualitativa), considerando o ecletismo metodológico, o pluralismo de padrões e a ênfase sobre o problema específico da pesquisa na determinação do método (DAL-FARRA; LOPES, 2013).

Participaram da pesquisa 90 acadêmicos do curso de EF – licenciatura da

Universidade Estadual de Maringá (UEM) e 63 professores de EF das escolas municipais e estaduais do município de Maringá-PR. Para manter em sigilo a identidade dos estagiários e dos professores na pesquisa, estes foram nomeados de E1 a E90 (estagiários) e P1 a P63 (professores). O quantitativo de acadêmicos representou 90,9% dos discentes em processo de ECS no ano de 2015¹⁵ no curso, e a quantidade de professores participantes da pesquisa é a totalidade dos docentes supervisores desses estagiários.

Os acadêmicos foram selecionados intencionalmente seguindo os seguintes critérios: a) ter matrícula ativa na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I e/ou II no ano de 2015, b) aceitar participar da pesquisa. Já para a seleção dos professores, adotou-se como critérios: a) pertencer ao quadro de professores de EF da rede municipal e/ou estadual de ensino; b) ter recebido acadêmicos da IES investigada para a realização do ECS no ano de 2015, c) aceitar participar da pesquisa. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como requisito indispensável para participação.

Inicialmente foi encaminhado um ofício à Secretária de Educação do município, ao Núcleo Regional de Educação e ao curso de EF da IES investigada, solicitando a autorização para a realização da pesquisa nas escolas da rede municipal e estadual de ensino e na universidade. Após as devidas autorizações concedidas, em acordo com a disposição do Ministério da Saúde a partir das normas e diretrizes do Conselho Nacional de Saúde que regulamentam a pesquisa em seres humanos (466/2012), este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da UEM, sendo aprovado e certificado a partir de Parecer Consubstanciado nº 1.113.894 de 11/05/2015.

Para a obtenção dos resultados, foram realizadas a análise documental e a aplicação de questionário. Inicialmente, foi realizado o procedimento de análise documental, seguindo as recomendações de Martins (2006), do PPC e do Regulamento de ECS do Curso de EF licenciatura da IES participante, tendo como objetivo principal compreender a estruturação, a organização e o funcionamento do ECS no respectivo curso.

¹⁵ Ressalta-se que no ano de 2015, o curso investigado estava em processo de reestruturação da matriz curricular no turno noturno, o que acarretou o aumento significativo do número de estagiários, tendo em vista que duas turmas (3º e 4º anos) realizaram o ECS I.

Na sequência, um questionário composto de questões fechadas e abertas foi aplicado aos acadêmicos do curso de EF licenciatura da IES participante que realizaram o ECS no ano de 2015, bem como a todos os professores supervisores que receberam os estagiários. Os questionários foram elaborados conforme orientações de Hill e Hill (2008) sobre os seus objetivos, as seções, como escrever as perguntas, respostas e escalas de medida, o *layout* e a avaliação.

Esse instrumento foi elaborado pelo pesquisador a partir da construção de uma matriz analítica contemplando os objetivos, os indicadores e as questões relacionadas. Como forma de aprimoramento e validação do instrumento, o questionário foi enviado para apreciação de dez professores especialistas na área com titulação de doutor, os quais avaliaram a clareza, pertinência e relevância, além de tecerem considerações quanto ao conteúdo do instrumento. Os professores retornaram a avaliação e os resultados apontaram índices iguais ou superiores a 80% nos três quesitos. Dessa forma, o instrumento foi considerado válido conforme indicações de Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010).

Após a validação, os questionários foram testados e aplicados em uma pesquisa piloto, a fim de avaliar o instrumento e a adequação aos objetivos propostos. A pesquisa piloto foi realizada com professores e estagiários em um curso de EF licenciatura de uma IES privada e uma escola da rede estadual de ensino. Ressalta-se que os participantes do projeto piloto não compuseram a amostra da pesquisa.

Os questionários para os professores supervisores foram aplicados no final do período de realização do ECS. Para isso, fez-se contato pessoalmente na escola ou por telefone e agendou-se o encontro individual para preenchimento do questionário, no momento da hora-atividade do professor. A aplicação dos questionários aos discentes foi realizada de forma coletiva durante as aulas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Os questionários dos estagiários foram respondidos ao final da realização do estágio referente ao nível de ensino que atuaram. Considerando que durante o ano, o acadêmico realiza o ECS em dois níveis de ensino, ele respondeu o questionário duas vezes, uma para cada nível.

As questões fechadas do questionário foram elaboradas utilizando a escala do tipo *Likert* de cinco pontos. Os dados quantitativos coletados foram tabulados com a utilização da estatística descritiva – percentual (%), com auxílio do programa *Microsoft Excel*. Os dados qualitativos foram organizados e distribuídos com auxílio

do *software* de análise qualitativa NVivo 10 (QSR NVivo). As respostas foram analisadas de forma descritiva a partir da técnica de análise de conteúdo, seguindo os procedimentos sugeridos por Laville e Dionne (1999): seleção das informações relacionadas aos objetivos da pesquisa, categorização e quantificação (frequência - *f*), interpretação e escrita em forma de texto, confrontando com o referencial teórico.

Brandão (2003) e Hunger, Rossi e Souza Neto (2011) ressaltam que os estudos de Elias se constituem como aporte teórico convincente e eficaz no campo educacional, uma vez que permitem relacionar os conceitos, especulações, raciocínios e teses do autor às questões pedagógicas contemporâneas. Nesse sentido, utilizou-se a Teoria das Configurações de Norbert Elias para fundamentar teórica e epistemologicamente as discussões e reflexões da pesquisa, com base, principalmente, nas seguintes obras: “Introdução à Sociologia” (ELIAS, 1980), “A Sociedade dos Indivíduos” (ELIAS, 1994) e “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” (ELIAS; SCOTSON, 2000).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contexto da investigação

O ECS do curso de EF licenciatura da UEM é realizado na segunda metade do curso, em conformidade com a Resolução nº 02/2002 CNE/CP. Nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II, são organizadas e estruturadas as ações do estágio, que é distribuído nos 3º e 4º anos para as turmas do curso integral e 4º e 5º ano para o turno noturno, com total de 480 horas-aula. O ECS I ocorre na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ECS II é realizado nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial (UEM, 2005¹⁶).

O desenvolvimento do ECS é acompanhado, orientado e supervisionado por uma equipe de professores do curso de EF licenciatura da IES. Compete ao *coordenador de estágio* organizar e dirigir de forma geral todos os aspectos

¹⁶ Destaca-se que para o ano de 2015 (período de coleta dos dados), o Regulamento de ECS do curso investigado foi o que estava em vigor desde 2005. No entanto, para o ano de 2016 entrou a vigorar novo regulamento, aprovado em 2015.

administrativos e pedagógicos desse componente curricular no curso. O *coordenador de turma* é o professor responsável por ministrar a disciplina de ECS e coordenar os encaminhamentos de uma turma. Cabe ao *orientador de estágio* instruir e supervisionar o(s) aluno(s). Além dos professores da IES, o professor de EF da unidade concedente de ECS, denominado de *professor supervisor*, é o profissional responsável pelo acompanhamento e supervisão do estagiário (UEM, 2005).

Durante o ECS, em todas as modalidades, os acadêmicos realizam ações específicas, tais como: a observação (momento de conhecer e analisar o contexto geral da aula/turma); a participação (período no qual o acadêmico tem envolvimento parcial em ações, tarefas e atividades da aula); a preparação (caracterizada pelo planejamento das ações do ECS), e a direção (regência da aula). Todas as ações do ECS podem ser realizadas de forma individual ou em duplas, em escolas da rede municipal e estadual.

Caracterização dos participantes e suas implicações nas configurações e relações existentes no ECS

Como forma de entender as configurações existentes e as relações estabelecidas entre os futuros professores de EF e os agentes da escola no desenvolvimento do ECS, além do contexto da investigação, a caracterização dos estagiários e dos professores que recebem os acadêmicos torna-se substancial nesse processo. Dessa forma, nas Tabelas 1 e 2 são apresentados os dados de caracterização dos participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Caracterização dos estagiários participantes da pesquisa (%)

Variáveis	Níveis de ensino	Estágio I	Estágio II	Total Geral
		Ed. Inf. e E.F.A. Iniciais	E.F.A. Finais e E. Médio	
Quant. de estagiários (f)		52	38	90
Idade Média (anos) (m)		22,8	24	22,9
Sexo	Masculino	40,4	47,4	43,3
	Feminino	59,6	52,6	56,7
Estado Civil	Casado	3,8	5,3	4,4
	Solteiro	96,2	89,4	93,4
	Outros	0	5,3	2,2

Fonte: o próprio autor

Constatou-se que a média de idade entre os acadêmicos do Estágio I e II é similar, com diferença superior de 1,2 anos de idade para os acadêmicos que fazem

o Estágio II, demonstrando previsibilidade, tendo em vista que os acadêmicos do Estágio II (4º ano) estão um ano a frente daqueles no Estágio I (3º ano).

Tabela 2 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa (%)

<i>Variáveis</i>	<i>Níveis de ensino</i>	Educação Infantil	Ens. Fund. Anos Inic.	Ens. Fund. Anos Fin.	Ensino Médio	Total Geral
Quant. de professores (f)		16	16	16	15	63
Idade Média (anos) (m)		31,6	34,8	45,4	50,7	40,4
Sexo	Masculino	0	31,2	50	40	30,2
	Feminino	100	68,8	50	60	69,8
Estado Civil	Casado	43,8	50	50	80	55,6
	Solteiro	56,3	43,8	37,5	13,3	38,1
Formação Acadêmica	Outros	0	6,2	12,5	6,7	6,3
	Graduação	25	6,2	6,2	0	9,5
	Especialização	75	68,8	93,8	93,3	82,6
Tempo de docência na EF Escolar	Mestrado	0	25	0	6,7	7,9
	Doutorado	0	0	0	0	0
	0 – 2 anos	25	18,8	6,2	0	12,7
	3 – 5 anos	50	31,2	18,8	0	25,3
Tempo de serviço no Magistério Público (Mun./Est.)	6 – 10 anos	25	31,2	0	6,7	15,9
	11 – 20 anos	0	12,5	31,2	20	15,9
	+ de 20 anos	0	6,3	43,8	73,3	30,2
	0 – 2 anos	37,4	37,4	6,2	0	20,6
Tempo de serviço nesta escola	3 – 5 anos	43,8	25	18,8	6,7	23,8
	6 – 10 anos	18,8	25	0	6,7	12,7
	11 – 20 anos	0	6,3	37,5	26,6	17,5
	+ de 20 anos	0	6,3	37,5	60	25,4
Carga horária semanal na escola	0 – 2 anos	62,5	62,5	31,2	20	44,4
	3 – 5 anos	37,5	25	31,2	6,7	25,4
	6 – 10 anos	0	6,3	18,8	13,3	9,5
	11 – 20 anos	0	6,3	12,5	53,3	17,5
	+ de 20 anos	0	0	6,3	6,7	3,2
Carga horária semanal na escola	0 – 10 horas	18,8	0	0	0	4,8
	11 – 20 horas	75	93,8	81,3	46,7	74,5
	21 – 30 horas	0	0	0	20	4,8
	31 – 40 horas	6,2	6,2	18,7	33,3	15,9

Fonte: o próprio autor

Sobre os professores, os resultados despertam a atenção pelo fato dos mais novos atuarem nos níveis de ensino das crianças com menor idade, e de forma progressiva os professores com maior idade lecionam para os níveis de ensino subsequentes, ou seja, com o passar da idade, ou até mesmo com a experiência, os professores de EF optam por trabalhar em níveis de ensino com escolares de faixa etária mais alta.

Tal evidência pode ser explicada conforme enfatizado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016): atuar nas aulas de EF na Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental requer, além dos conhecimentos singulares da formação do professor e da especificidade da EF, participação efetiva e relações estreitas com os alunos, considerando sua fase de desenvolvimento, podendo tornar

o exercício da docência mais extenuante, sobretudo na EF, que envolve uma dinâmica peculiar. Isso pode significar ou indicar que o maior esforço na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental repulsa o interesse por esse nível de ensino por parte dos professores mais velhos e experientes, ou até mesmo oferece a noção de que atuar nos níveis subsequentes é mais tranquilo e cômodo, em função da realização de práticas culturalmente estabelecidas por alguns professores, valorizando o chamado popular do “rola a bola”.

Além disso, outro aspecto a ser considerado é a remuneração dos professores, com valores e benefícios de progressões ao longo da carreira da rede estadual do Paraná mais atrativos quando comparados à rede municipal de Maringá. Assim, infere-se que o trabalho na rede municipal pode ser considerado para os professores menos experientes como período transitório ou momentâneo enquanto buscam empregos mais vantajosos financeiramente. Farias *et al.* (2015) realizaram um estudo com o objetivo de identificar o nível de satisfação no trabalho de professores de EF da rede municipal de Porto Alegre-RS e constataram que apesar de a maioria dos professores estarem satisfeitos com o trabalho docente, foram identificados baixos índices de satisfação dos docentes nas dimensões remuneração e condições de trabalho.

Em relação à faixa etária dos participantes da pesquisa, o fato de os professores apresentarem idade média superior aos estagiários, algo provável e esperado, reforça certa relação de poder existente, uma vez que os professores possivelmente possuem maiores titulações acadêmicas, mais tempo de estudo, maior diversidade de experiências profissionais, bem como maior experiência de vida.

O poder, na visão de Elias (1980), é um elemento essencial na estruturação de todas as relações humanas, contanto que exista equilíbrio nessas relações de poder. Nesse sentido, é fundamental o professor saber exercer o seu “poder” de forma equilibrada durante o ECS, agregando valores, conhecimentos e experiências positivas aos futuros professores de EF a partir de relações harmônicas e colaborativas, como enfatizado nas pesquisas de Souza Neto *et al.* (2012); Aroeira (2014); Batista (2014) e Krug *et al.* (2015).

Quando comparadas as idades dos professores de EF entre os níveis de ensino, é possível constatar que os docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentam menores diferenças de idade em

relação aos estagiários, o que poderá ter reflexos nas relações estabelecidas entre eles, tendo em vista que alguns elementos poderão ser menos distantes (tempo de formação, experiência profissional, experiência de vida, etc.).

No que diz respeito ao sexo, é predominante a presença de professores do sexo feminino, sobretudo na Educação Infantil, com a totalidade de participantes da pesquisa de mulheres. Já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o percentual é de 68,8% de professoras. Os resultados corroboram com os dados apresentados pelo Censo do Professor (BRASIL, 2007), revelando que apesar de o domínio nas escolas ser feminino, há um declínio decrescente da presença de mulheres conforme avançam os níveis de ensino. Tal fato pode ser justificado pelo fato de que algumas professoras evitam séries mais avançadas pela maior confrontação com os adolescentes, numa sociedade que ainda é machista.

Quanto ao estado civil, os resultados estão associados à faixa etária no padrão convencional da sociedade, com predominância dos solteiros para os mais novos, os estagiários, e para os professores (mais velhos), os casados. Em relação à formação acadêmica, de forma geral predominam os professores que possuem no mínimo um título de especialização (82,6%), demonstrando a preocupação em aperfeiçoar-se, atualizar-se e ascender na carreira. Os professores atuantes na Educação Infantil são os que possuem resultados médios de titulação inferiores quando comparados aos demais níveis de ensino, algo possivelmente justificado por serem mais novos e com menos tempo de serviço na carreira. Por outro lado, constatou-se que 25% dos professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuem titulação de mestre.

De forma geral, os resultados referentes à formação acadêmica são satisfatórios, levando em consideração que atendem a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024), com ênfase à necessidade de “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). É importante salientar que tanto a Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC) quanto a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) possuem Plano de Carreira do Professor, estimulando o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do professor a partir de remuneração acima do Piso Nacional dos Professores no Brasil (PARANÁ 2004; MARINGÁ, 2015).

A respeito do tempo de docência na EF escolar, verificou-se que os professores atuantes por um período mais curto, ou seja, considerados menos experientes, trabalham predominantemente na Educação Infantil. Os resultados seguem uma lógica progressiva e sequencial (da Educação Infantil para o Ensino Médio), na qual 73,3% dos professores que lecionam no Ensino Médio têm mais de 20 anos de tempo de docência na EF escolar. No entanto, é preciso frisar que a obrigatoriedade das aulas de EF e do professor dessa disciplina na Educação Infantil é uma conquista recente no município, ou seja, passou a ser vigente somente após a aprovação da Lei nº8.992 de 29 de julho de 2011 (MARINGÁ, 2011), certamente implicando a configuração estabelecida dos professores.

Além do mais, considerando os ciclos de vida profissional propostos por Farias *et al.* (2008) para a realidade brasileira e o tempo de docência na Educação Básica, constatou-se que a maior parte dos professores da Educação Infantil está enquadrada na Fase de Entrada (1 – 4 anos), caracterizada por descobertas e choque com a realidade, e na Fase de Consolidação (5 – 9 anos), na qual ocorre a constituição da identidade docente. Já a maioria dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental está na Fase da Diversificação (10 - 19 anos), caracterizada pela realização de experiências pedagógicas pessoais diversificadas. A maior parte dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental está na Fase da Diversificação e na Fase da Estabilização (25 - 35 anos), reconhecida como a etapa de situação profissional estável. Também houve predomínio na Fase da Estabilização para os professores atuantes no Ensino Médio.

Nesse direcionamento, Rossi e Hunger (2012) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi analisar os significados atribuídos pelos professores de EF à relação entre formação continuada e as etapas do desenvolvimento profissional. As autoras constataram que as prioridades de formação dos professores se alteram conforme o decorrer da carreira, corroborando com o referencial teórico dos ciclos de vida profissional de Farias *et al.* (2008). Considerando o tempo de docência e outros aspectos relacionados, pesquisas como as de Both, Nascimento e Borgatto (2007); Folle *et al.* (2008); Both *et al.* (2014); Farias *et al.* (2015); Pozzatti *et al.* (2015) vem se dedicando a investigar questões e implicações do trabalho do docente de EF, tais como a qualidade de vida, o estilo de vida, o bem estar, as condições e satisfações no trabalho.

Outra questão investigada na caracterização dos participantes da pesquisa foi o tempo de serviço no magistério público (Municipal e/ou Estadual). As respostas se apresentam na mesma lógica da questão sobre o tempo de serviço na EF escolar, na qual os professores do Ensino Médio possuem mais experiência, seguidos pelos professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Educação Infantil, respectivamente. No entanto, como alguns dos docentes já tiveram experiência no setor privado, a média de tempo de serviço dos professores é um pouco inferior ao tempo total de serviço na EF escolar.

Ao confrontar os resultados de tempo de docência na EF escolar e no magistério público com as ideias de Norbert Elias, é possível deduzir que os professores com maior tempo de experiência sentem-se em posição mais favorecida em relação aos demais, tanto em relação ao *status* profissional quanto à remuneração, podendo lhes proporcionar, sob a sua ótica e dos demais, posição de maior poder. Elias (1980; 1994) enfatiza que o poder é elemento substancial nas relações entre indivíduos, devendo ser equilibrado, uma vez que pode adotar uma conotação negativa quando exercida de forma unilateral, desproporcional e tendenciosa. Nesse sentido, torna-se fundamental que os professores utilizem de suas experiências, competências e habilidades no intuito de colaborar e agregar ao processo formativo do futuro professor de EF.

O tempo de serviço na escola em que os professores supervisores recebem o estagiário foi outro aspecto investigado. Da mesma forma, os professores do Ensino Médio (mais experientes) são os que estão há mais tempo na escola em que receberam os estagiários, sendo que 60% desses professores estão nessa escola há pelos menos 11 anos. Já a maioria dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, representados por 62,5%, encontra-se na escola há menos de dois anos.

As relações humanas na escola, bem como o conhecimento do ambiente escolar e suas possibilidades de exploração são princípios básicos para a efetividade do trabalho pedagógico dos docentes em todos os componentes curriculares. Nesse sentido, o tempo de residência na escola é determinante para os professores estabelecerem bases sólidas e consistentes em suas práticas pedagógicas. Por outro lado, fazendo um paralelo com as posições de Elias (1980) e Elias e Scotson (2000), o docente deve ter a perspicácia de exercer esse “poder” de forma equiparada, no sentido de colaborar com a proposta configuracional

educacional da escola e de seus agentes, caso contrário, esse “poder” terá efeito de segregação entre os agentes mais novos (principalmente o estagiário) e os mais velhos da instituição, o que possivelmente implicará de forma negativa na proposta educacional.

Na mesma linha de raciocínio, investigou-se sobre a carga horária semanal dos professores participantes da pesquisa, e foi constatado que a maior parte tem de 11 a 20 horas semanais na escola para receber o estagiário, e para completar a sua carga horária, por vezes, trabalha em mais de uma escola. Os professores do Ensino Médio são os que apresentam maior carga horária nessa instituição. Trabalhar em mais de uma escola, e até mesmo ter outras atividades profissionais para complementar a renda e/ou carga horária, foi uma das dificuldades apontadas pelos professores de EF nas pesquisas realizadas por Wittizorecki e Molina Neto (2005) e Pozzatti *et al.* (2015). Outros estudos, como de Folle *et al.* (2008); Both *et al.* (2014); Farias *et al.* (2015), também abordaram questões relacionadas às condições de trabalho e às suas implicações, não somente para a prática pedagógica, mas também para o bem estar e a qualidade de vida dos docentes de EF, nos quais apresentaram desfecho semelhante ao dessa pesquisa.

As configurações e as relações estabelecidas no ECS na EF

A literatura da área apresenta que são diversos os aspectos do ECS na formação inicial de professores de EF passíveis de exercer influência na prática pedagógica dos estagiários. Considerando tal afirmação, na Tabela 3 são apresentados os resultados quantitativos – percentual (%) dos estagiários e professores participantes da pesquisa, distribuindo-os por níveis de ensino e pelo total geral.

Tabela 3 – Configuração e relações estabelecidas no ECS (%) – Estagiários (E) e Professores (P)

	Educação Infantil		Ens. Fund. A. Iniciais		Ens. Fund. A. Finais		Ensino Médio		Total Geral	
	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P
Importância do ECS na formação como professor de EF.										
Extrem. importante	46,2	68,8	48,1	87,5	42,1	75	36,8	80	43,9	77,8
Muito importante	34,6	18,8	34,6	6,3	21,1	12,5	28,9	20	30,6	14,3
Importante	17,3	12,5	17,3	6,3	31,6	12,5	28,9	0	22,8	7,9
Pouco importante	1,9	0	0	0	2,6	0	2,6	0	1,7	0
Não é importante	0	0	0	0	2,6	0	2,6	0	1,1	0
A duração do ECS para o estagiário estabelecer relações mais estreitas com os agentes da escola.										
Sempre	23,1	12,5	21,2	25	50	18,8	34,2	13,3	30,6	17,5
Muitas vezes	19,2	50	17,3	50	18,4	18,8	28,9	26,7	20,6	36,5
Às vezes	46,2	31,3	44,2	25	26,3	50	26,3	46,7	37,2	38,1
Raramente	7,7	6,3	11,5	0	2,6	12,5	5,3	13,3	7,2	7,9
Nunca	3,8	0	5,8	0	2,6	0	5,3	0	4,4	0
Avaliação do relacionamento profissional entre o estagiário e o professor de EF da escola.										
Excelente	25	43,8	44,2	56,3	47,4	31,3	42,1	60	38,9	47,6
Ótimo	42,3	43,8	34,6	37,5	34,2	62,5	34,2	20	36,7	41,3
Bom	26,9	12,5	17,3	6,3	18,4	6,3	15,8	6,7	20	7,9
Razoável	5,8	0	3,8	0	0	0	5,3	13,3	3,9	3,2
Ruim	0	0	0	0	0	0	2,6	0	0,6	0
Aproximação entre o aprendizado da universidade com a realidade da escola										
Sempre	19,2	6,3	13,5	12,5	5,3	12,5	10,5	33,3	12,8	15,9
Muitas vezes	34,6	25	40,4	56,3	57,9	62,5	50	40	44,4	46
Às vezes	40,4	56,3	38,5	25	21,1	25	28,9	20	33,3	31,7
Raramente	5,8	6,3	5,8	6,3	13,2	0	7,9	6,7	7,8	4,8
Nunca	0	6,3	1,9	0	2,6	0	2,6	0	1,7	1,6
Desenvolvimento pleno das atividades de cunho burocrático e as de ordem didático-pedagógicas.										
Sempre	13,5	18,8	17,3	37,5	18,4	25	21,1	66,7	17,2	36,5
Muitas vezes	30,8	37,5	25	43,8	28,9	50	31,6	20	28,9	38,1
Às vezes	38,5	37,5	40,4	18,8	39,5	25	34,2	13,3	38,3	23,8
Raramente	17,3	6,3	17,3	0	13,2	0	13,	0	15,6	1,6
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: o próprio autor

A importância do ECS na formação inicial de professores de EF é amplamente reconhecida, sobretudo na última década, com a divulgação de pesquisas que abordam essa temática em suas diversas vertentes (FARIAS *et al.*, 2008; KRUG; KRUG, 2010; SILVA; SOUZA; CHECA, 2010; BENITES *et al.*, 2012; SOUZA NETO *et al.*, 2012; MOLETTA *et al.*, 2013; NEIRA; EHRENBERG, 2013; BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2013; ZOTOVICI *et al.*, 2013; SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013; AROEIRA, 2014; BATISTA, 2014; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2014; SILVEIRA; BATISTA; PEREIRA, 2014; KRUG *et al.*, 2015; IZA; SOUZA NETO, 2015; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016). Não obstante disso, os resultados desta pesquisa enaltecem fortemente o que a literatura apresenta, sobretudo nas respostas dos professores supervisores, nas quais 92,1% (geral) reconhecem o estágio como “Muito” ou “Extremamente importante” para a formação do professor de EF.

Vários relatos dos professores participantes (P3, P6, P22, P54 e P59) foram no sentido de atribuir importância ao ECS por ser o primeiro contato com a realidade da escola. Tais dados, apesar de mostrarem a relevância desse componente curricular, chamam atenção para o desconhecimento desses professores em relação à Prática como Componente Curricular (PCC), que poderia ser o primeiro contato do acadêmico com a escola (MAFFEI, 2014; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016) na formação inicial, ou até mesmo alertam sobre a não existência da PCC no curso, representando uma fragilidade passível de implicar sobre a configuração do ECS, tendo em vista que o estágio deve suprir demandas anteriores destinadas às PCC (BATISTA, 2014).

Por outro lado, foram constatadas respostas mais abrangentes a respeito da importância do ECS, como no caso do P43, descrevendo que:

A experiência com o estágio é o que realmente dará embasamento prático ao acadêmico, é nesta vivência que o estagiário irá perceber a realidade escolar, tanto nos acertos, quanto na tentativa de resolução de problemas gerados no decorrer da aula, bem como compreender um pouco mais a lógica das questões burocráticas no interior das instituições de ensino.

Os estagiários também manifestaram opinião sobre a importância do ECS para a sua formação, porém de forma mais comedida, com 74,5% (geral) considerando “Muito” ou “Extremamente importante”, destacando de forma sintética o estágio como campo de aprendizado, vivência, relação entre teoria e prática e experiência prática (E2, E7, E33, E44, E57, E59, E60, E62, E70 e E87). Além disso, chama a atenção que 2,8% dos estagiários (geral) declaram o estágio como “Pouco importante” ou “Não importante”.

A duração do ECS foi outra questão abordada na pesquisa, tendo apresentado, até certo ponto, opiniões divergentes, mas com predomínio daqueles que consideram o tempo destinado ao estágio no curso (“Sempre” ou “Muitas vezes”) adequado para que o estagiário possa estabelecer relações mais estreitas com os agentes da escola. No entanto, para aqueles que não consideraram de forma plena a duração do estágio, as respostas foram divergentes, tendo alguns estagiários (E10, E11, E53, E62, E70 e E86) apontando o tempo de permanência no ECS como muito extenso. Alguns professores (P32, P33, P43, P51 e P62) revelaram que a duração deveria ser maior. A resposta do P32 valoriza esse tempo ampliado de estágio ao afirmar que:

A permanência do estagiário na escola é de suma importância, pois quanto maior o tempo, conseqüentemente maior será o vínculo a se formar nesta instituição, não apenas o vínculo docente x estagiário, mas o vínculo institucional, com a direção, equipe pedagógica, equipe docente, enfim, a permanência é o que faz estreitar as relações (P32).

Nessa mesma linha, Batista (2014) enfatizou a importância dos estagiários permanecerem durante o ano letivo integral na escola, acompanhando uma turma durante todo esse período. Conforme a autora, o maior tempo de permanência na escola favorece a aquisição da identidade do professor, ressaltando assim a “valorização de um processo formativo situado, abrangente e holístico” (p. 20).

Tal constatação também reforça o já apresentado por Elias e Scotson (2000), ao afirmarem que o tempo é fator imprescindível no sentido de minimizar as diferenças de poder entre indivíduos e grupos interdependentes e assim facilitar a participação mais ativa e harmônica entre os envolvidos. Nesse contexto, pode-se entender o ECS como um jogo, no qual os estagiários necessitam ampliar as suas forças para que exerçam com maior autonomia suas ações frente ao contexto de atuação, de tal modo que esse jogo possa ser entendido como “uma via de duas mãos”, na qual a distribuição de forças e poderes entre todos os jogadores possa influenciar o decurso global do jogo. Nesse contexto do jogo, Elias (1980, p. 85) salienta que as funções entre indivíduos demonstram a relação com o poder nas relações humanas, assim exemplifica:

[...] os homens tem uma função para com as mulheres e as mulheres para com os homens, os pais para com os filhos e os filhos para com os pais. Os inimigos desempenham uma função recíproca, pois uma vez que se tornam interdependentes têm o poder de possuir reciprocamente necessidades elementares, como por exemplo a de conservação da sua integridade física e social e, em última instância, a da sua sobrevivência.

De forma específica para o ECS, Gomes *et al.* (2014) realizaram um estudo para analisar e compreender o papel dos professores orientadores e supervisores sobre os estagiários de EF, e destacaram a importância desses professores construírem, manterem e desenvolverem interações positivas com os acadêmicos. Nesse sentido, com base na teoria sociocultural de Vygotsky, a qual enfatiza a relação dialética entre indivíduo e sociedade e o efeito da interação social, os autores apontaram o poder social como de suma importância no processo ensino-aprendizagem. Destacam e valorizam esse poder pela capacidade de interações sociais e com o objetivo de influenciar outras pessoas a desenvolverem ações e movimentos que não fariam sozinhos, “conduzindo os indivíduos a mudanças nos

seus comportamentos, atitudes, crenças ou outras transformações” (p. 246). Tal afirmação estabelece ligação com a ideia de Elias (1994, p. 30), afirmando que “para se tornar psicologicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos”.

Os professores de EF da escola e os estagiários também foram questionados sobre sua avaliação acerca do relacionamento profissional entre eles durante o período de ECS. Os resultados são satisfatórios, considerando que 75,6% dos estagiários (geral) e 88,9% dos professores (geral) avaliaram as relações entre eles como “Ótimas” ou “Excelentes”. No entanto, também se destaca que no Ensino Médio, 7,9% dos estagiários e 13,3% dos professores consideraram o relacionamento profissional entre eles como “Razoável” ou “Ruim”.

Aroeira (2014) e Gomes *et al.* (2014) salientaram que o acompanhamento e a orientação do ECS têm maiores possibilidades de sucesso quando se estabelecem relações harmônicas, respeitadas e colaborativas entre os estagiários e os professores supervisores. Benites *et al.* (2012) também ressaltam a importância de boas relações profissionais, mas observam que antes disso é necessário estabelecer interações afetivas e de parcerias, pois a partir dessa harmonia o processo educativo e de trocas de experiências poderá ser fortalecido. Na mesma direção, Gomes *et al.* (2014, p. 263) afirmaram que “os estudantes deixam claro que conseguem adquirir mais aprendizagens quando o clima relacional entre eles e os agentes é positivo (partilha, companheirismo e compreensão)”.

Benites *et al.* (2012) e Batista (2014) reconhecem as relações harmônicas estabelecidas entre professores e estagiários, mas complementam que o papel do professor supervisor deve ser o de proporcionar gradualmente aos futuros professores o sentimento de maior participação, autonomia e independência durante a realização do ECS.

Outro ponto abordado nesta pesquisa é a aproximação entre as aprendizagens da IES com a realidade da escola. Pimenta e Lima (2012) frisam que o ECS é o momento mais oportuno que o acadêmico tem para aprender a ser professor e a construir a sua identidade profissional, por isso a necessidade de relação associativa e integrada entre universidade e escola. Batista (2014) ressalta que nos casos em que as relações são mais estreitas e colaborativas, os estagiários apresentam maiores possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas consistentes e direcionadas à construção de sua identidade profissional.

Nesse sentido, Iza e Souza Neto (2015) relataram a necessidade de substituir o modelo de formação de professores centrado apenas na IES e ampliá-lo, de forma que a escola e a universidade sejam contempladas e valorizadas nesse encadeamento.

Os resultados para essa questão evidenciaram percentual satisfatório na relação entre as aprendizagens da IES com a escola, com exceção na Educação Infantil, em que o indicador “Às vezes” foi predominante nas respostas dos estagiários e professores de EF. Na justificativa das respostas dos estagiários prevalecem relatos atribuindo o problema ao direcionamento das disciplinas do curso, que estabelecem pouca relação com o contexto escolar (E2, E7, E14 e E22). As respostas dos professores seguem na mesma direção, mas também enfatizam a falta de prática e de conhecimento do acadêmico em relação à escola, por exemplo, o P6 afirmou que “às vezes, a impressão que temos é que o acadêmico vem sem saber nada de escola e de conhecimento de algumas disciplinas essenciais, como didática”.

Tendo em vista o aporte teórico Elisiano, é salutar que na configuração do ECS, a universidade e a escola apresentem encadeamento interdependente, considerando as instituições educacionais como parceiras no processo. Além disso, é imprescindível que as relações entre os agentes sejam correspondentes e bilaterais, no intuito do estágio ser uma ação que transcenda acréscimos apenas para o futuro professor, mas que também possibilite formação continuada para o professor de EF da escola e ao professor orientador, bem como maior vínculo entre universidade e escola com a realização de diversas ações e atividades.

Os professores e os estagiários também foram questionados se conseguem desenvolver de forma plena as atividades de cunho burocrático (preenchimento de fichas, relatórios, assinaturas, dentre outros) e as de características didático-pedagógicas (orientações, aulas, avaliações, conversas) durante o ECS. É possível verificar que as respostas de indicadores médios mais favoráveis (“Sempre” e “Muitas vezes”) foram encontradas com maior frequência nas respostas dos professores. Além disso, destaca-se que 15,6% dos estagiários (geral) entendem que “Raramente” é possível desenvolver as atividades de forma plena. A principal reclamação desses estagiários (E4, E22, E54, E56, E63, E69 e E89) foi em relação à quantidade de documentação necessária para a realização do ECS.

No contexto das configurações, Elias (1980, p. 33) afirmou que “a burocracia tende hoje a reduzir as interdependências sociais complexas a departamentos administrativos singulares”. Nesse contexto, Pimenta e Lima (2012) e Neira (2012) afirmam que é necessário superar modelos de configurações de ECS nas quais as questões burocráticas e documentais superam e/ou são mais valorizadas que as pedagógicas.

Os modelos sobrecarregados por documentos são valorizados, sobretudo nas instituições privadas (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010) ou nos formatos de Educação à Distância (QUARANTA; PIRES, 2013), pois são uma forma de controle sobre o cumprimento de todas as etapas do ECS por parte dos estagiários, diminuindo, dessa forma, as atribuições do professor orientador e reduzindo custos para a IES.

De forma específica, são apresentados os resultados das questões direcionadas aos estagiários na Tabela 4 e aos professores supervisores na Tabela 5.

Tabela 4 – Configuração e relações estabelecidas no ECS (%) – Estagiários (E)

	Educação Infantil	Ens. Fund. A. Iniciais	Ens. Fund. A. Finais	Ensino Médio	Total
Dificuldades de relacionamento profissional com as pessoas presentes no contexto escolar.					
Sempre	0	0	0	0	0
Muitas vezes	13,5	3,8	7,9	10,5	8,9
Às vezes	13,5	17,3	18,4	21,1	17,2
Raramente	48,1	46,2	47,4	42,1	46,1
Nunca	25	32,7	26,3	26,3	27,8
Preconceito e/ou desconforto pelo fato de ser estagiário no contexto escolar.					
Sempre	0	0	5,3	2,6	1,7
Muitas vezes	7,7	1,9	5,3	13,2	6,7
Às vezes	19,2	15,4	26,3	21,1	20
Raramente	40,4	36,5	34,2	34,2	36,7
Nunca	32,7	46,2	50	28,9	39,4
Avaliação do relacionamento profissional do estagiário com o professor orientador.					
Excelente	32,7	46,2	21,1	15,8	30,6
Ótimo	38,5	28,8	36,8	34,2	34,4
Bom	17,3	19,2	26,3	39,5	24,4
Razoável	11,5	5,8	5,3	5,3	7,2
Ruim	0	0	10,5	5,3	3,3

Fonte: o próprio autor

No intuito de compreender o ECS para além da especificidade do processo de ensino-aprendizagem, ou até mesmo como ramificação de uma estrutura mais complexa, torna-se substancial, em concordância com Pimenta e Lima (2012), levar em consideração a escola e seu PPP como um todo e não apenas as especificidades da disciplina em questão, nesse caso a EF. Assim, é necessário

considerar todas as pessoas do contexto escolar, pois de alguma forma exercem influência direta ou indireta, próxima ou distante do ECS.

Dessa maneira, os estagiários foram questionados sobre se apresentaram dificuldades de relacionamento profissional com as pessoas pertencentes ao contexto escolar. De forma geral, os resultados apontaram em todos os níveis de ensino as respostas “Raramente” ou “Nunca” como predominantes, indicando um resultado satisfatório. Por outro lado, os dados podem evidenciar ausência ou escassez de dificuldades de relacionamento pelo fato desse contato e convivência serem pouco efetivos, ou até mesmo nulos. Exemplos de dificuldades puderam ser evidenciados pelo E20, ao relatar que “a professora de outra disciplina se queixou porque estávamos almoçando na sala dos professores juntos com todos”. Já o E88 citou que “pelo fato de ser estagiário houve maior burocracia e dificuldade com alguns funcionários para utilização dos materiais da escola”.

Neira (2012) reconhece que identificar os diferentes atores atuantes na escola e suas respectivas funções, bem como manter vínculos com estes, é de considerável importância para a realização do ECS. Nesse sentido, o autor ressalta a necessidade de o estágio possibilitar as relações entre estagiário e demais agentes de forma mais próxima ao que acontece no cotidiano da escola.

Outra questão direcionada de forma específica aos estagiários diz respeito ao sentimento de preconceito e/ou desconforto no contexto escolar pelo fato de serem estagiários. Os dados mostram que os resultados são semelhantes nos diferentes níveis de ensino. No entanto, 20% dos acadêmicos alertam que “Às vezes” e 6,7% “Muitas vezes” constataram sentimento de exclusão na escola pelo fato de serem estagiários. Alguns dos relatos dos estagiários exemplificando esses resultados são os seguintes: (E12) “os estagiários são vistos como espiões”; (E53) “ouvia muito as outras pessoas dizerem que é somente o estagiário”; (E51) “nos sentíamos excluídos dos demais professores”.

A ideia para o ECS é possibilitar ao futuro professor a vivência e experimentação da docência de forma mais próxima ao que acontece no cotidiano escolar. Dessa forma, a necessidade de valorização do estagiário como parte integrante do PPP da escola torna-se imprescindível para que ele possa exercer com autonomia a sua prática pedagógica. Elias (1980; 1994) dá embasamento a essa questão ao abordar a distribuição de forças e poderes como forma de valorizar

a participação ativa e interdependente de todos os protagonistas envolvidos numa configuração, nesse caso a escola.

Os estagiários também foram indagados sobre o relacionamento profissional com o professor orientador. De forma geral, os resultados são positivos, tendo em vista que houve predomínio dos indicadores “Excelente”, “Ótimo” e “Bom”. No entanto, considerando os percentuais apresentados, percebe-se que a avaliação dos professores orientadores do Estágio I, compreendendo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi melhor quando comparada ao Estágio II – Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

À vista disso, não foi constatada nenhuma justificativa negativa dos acadêmicos do Estágio I quanto ao relacionamento com os professores orientadores. Já em relação ao Estágio II, alguns estagiários (E63, E78, E86 e E88) reclamaram da falta ou inexistência de acompanhamento e orientação pedagógica por parte do professor da IES, como revelou o E63 ao descrever que “não existe acompanhamento por parte do professor orientador, eu fiz tudo sozinho e sem orientação”. As afirmações corroboram com os achados de Batista (2014) ao afirmar que, embora os estagiários reclamem da pressão exercida quando o acompanhamento e a supervisão do ECS ocorrem efetivamente, reconhecem e valorizam esse processo de assessoria pedagógica.

Neira (2012) e Batista (2014) afirmam que a tarefa de orientador de ECS exige competência específica e integrada ao contexto da EF no âmbito escolar, no sentido de partilhar conhecimentos, experiências e ações entre os envolvidos no estágio e, assim, qualificar e motivar a dinâmica do processo de ECS.

Porém, conforme Batista (2014), a coordenação dos ECS apresenta dificuldade relativa para encontrar quantidade de professores aptos e qualificados para exercerem a função de orientadores de estágio. Além disso, destaca que muitas vezes a designação dos orientadores de estágio é realizada sem a utilização de critérios pedagógicos, ficando mais pela própria necessidade de completar a carga horária dos docentes e gerando um cumprimento meramente instrumental (acompanhar a elaboração de documentos, observar e fiscalizar as ações).

As questões de relacionamento entre estagiários, professores orientadores, professores supervisores e demais agentes do contexto escolar destacadas nos resultados desta pesquisa referendam o posicionamento de Elias (1980; 1994) frente à importância das configurações de indivíduos interdependentes, considerando as

suas relações, conflitos, tensões e interesses para o progresso da sociedade. Nesse caso, em específico, reforçando a importância de todos os agentes para a efetivação do ECS na formação inicial de professores de EF, e não apenas da vinculação do estágio ao acadêmico e ao professor de EF da escola, como corriqueiramente acontece.

Tabela 5 – Configuração e relações estabelecidas no ECS (%) – Professores (P)

	Educação Infantil	Ens. Fund. A. Iniciais	Ens. Fund. A. Finais	Ensino Médio	Total
Avaliação da integração entre a escola e a IES do estagiário.					
Excelente	6,3	6,3	0	13,3	6,3
Ótimo	37,5	12,5	18,8	13,3	20,6
Bom	37,5	50	50	26,7	41,3
Razoável	12,5	0	0	26,7	9,5
Ruim	6,3	31,3	31,3	20	22,2
Sentir-se parte integrante do processo de formação do estagiário.					
Sempre	56,3	56,3	56,3	73,3	60,3
Muitas vezes	43,8	37,5	37,5	13,3	33,3
Às vezes	0	6,3	6,3	13,3	6,3
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0
Sentir-se capacitado pedagogicamente para participar do processo de formação dos estagiários.					
Sempre	31,3	37,5	56,3	66,7	47,6
Muitas vezes	50	43,8	37,5	20	38,1
Às vezes	18,8	18,8	6,3	13,3	14,3
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0

Fonte: o próprio autor

Os professores supervisores fizeram a avaliação da integração entre escola e IES (acompanhamento, parcerias, projetos, reuniões, etc.). Nos resultados, houve predominância do indicador “Bom” em todos os níveis de ensino, com média geral de 41,3%. No entanto, destaca-se de forma negativa que 22,2% dos professores (geral) consideraram a integração da instituição como “Ruim”. Vários professores (P1, P21, P23, P27, P40 e P63) atribuíram esse problema à falta de acompanhamento e supervisão do professor orientador da IES. No entanto, também houve a afirmação do P39, atribuindo a falha à escola, dizendo:

Infelizmente, em algumas escolas, a equipe pedagógica limita a atuação dos estagiários em seu espaço. Penso que isso dificulta o acesso às trocas de conhecimento e complementação da formação profissional do estagiário, por outro lado, existem ‘n’ fatores que provocam essa ‘resistência’. Poderíamos estar num patamar de ótima relação entre escola e universidade, mas ainda há um caminho a ser trilhado no intuito de romper as concepções de que o estagiário está inserido na escola apenas para “atrapalhar” o caminhar do planejamento diário do professor, é preciso avançar para a compreensão de que o estagiário também está ali para agregar conhecimento.

A gestão rígida e não aberta de algumas escolas limita o acesso dos futuros professores, bem como o usufruto dos espaços e ações relativas às funções e papéis do professor, restringindo as possibilidades de atuação ampla e autônoma, e induzindo os estagiários a limitar-se em suas ações, favorecendo comportamentos passivos e subordinados (BATISTA, 2014).

Autores como Neira (2012), Aroeira (2014) e Iza e Souza Neto (2015) destacaram que uma das maiores dificuldades do ECS na EF é o fato do descompasso entre ações, parceria e vínculos entre essas instituições, acarretando distanciamento e ações isoladas. Além disso, reforçam que deveriam ocorrer reuniões entre os agentes ligados ao estágio das instituições, troca de informações permanentes entre os professores, bem como projetos em parceria.

Levando em consideração os resultados da pesquisa, bem como o referencial teórico de Elias (1980; 1994), o qual atribui ênfase às interdependências, é conveniente para o desenvolvimento efetivo do ECS, que as instituições envolvidas (formadas por pessoas interdependentes) estreitem suas relações, estabelecendo diálogo e parcerias, principalmente entendendo que o pleno desenvolvimento do ECS beneficiará não somente o estagiário, mas também as instituições envolvidas, a área e a população atendida (alunos).

Outras questões direcionadas apenas aos professores supervisores referem-se ao sentimento destes como parte integrante do processo de formação do estagiário, bem como ao próprio reconhecimento de capacitação pedagógica para participar dessa formação. Os resultados são amplamente satisfatórios tendo em vista que 93,6% dos professores (geral) identificam-se “Sempre” ou “Muitas vezes” integrantes da formação do estagiário, bem como 85,7% desses professores reconhecem-se “Sempre” ou “Muitas vezes” capacitados pedagogicamente para auxiliar o futuro professor de EF durante o ECS.

Neira (2012), Benites *et al.* (2012) e Aroeira (2014) constataram em suas pesquisas que, embora os professores de EF da escola reconheçam o ECS como um momento importante para a formação do futuro professor, não se julgam como parte integrante desse processo, da mesma maneira que não se sentem capacitados para colaborar. Dessa forma, reconhecem e sugerem o processo de formação continuada dos professores supervisores de EF no sentido de, além da preparação para auxílio no estágio, promover o fortalecimento e enriquecimento das suas práticas pedagógicas cotidianas.

No estudo realizado por Batista (2014), constatou-se que a falta de condições profissionais, sobretudo relacionadas à grande demanda de tarefas, falta de tempo e ausência de remuneração são elementos que progressivamente conduzem à negligência do exercício na função.

Estabelecendo correspondência desses aspectos à fundamentação de poder utilizada por Elias (1980), a qual evidencia que conforme a distribuição de poderes é menos desigual, menor é a possibilidade de o jogo tornar-se unilateral. Nesse sentido, considera-se que quanto mais as práticas pedagógicas forem compartilhadas, coletivas e colaborativas, maiores as chances de ganhos mútuos, tanto para a universidade e escola, quanto para o acadêmico e o professor de EF.

Como forma de complemento das questões anteriores, os estagiários responderam a uma questão sobre as principais dificuldades que interferem nas relações do ECS (Tabela 6). Salienta-se que para essa questão, os respondentes poderiam assinalar quantas alternativas entendessem necessárias. Assim, o percentual utilizado é referente ao indicador específico e não à somatória de todos.

Tabela 6 – Dificuldades que interferem nas relações durante o ECS (%)

Respostas	Educação Infantil		Ens Fund. A. Iniciais		Ens Fund. A. Finais		Ensino Médio		Total Geral	
	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P
O desconhecimento do estagiário sobre a escola.	67,3	81,3	69,2	75	71,1	68,8	60,5	53,3	67,2	69,8
A indisciplina dos alunos.	40,4	81,3	34,6	75	36,8	62,5	31,6	13,3	36,1	58,7
A falta de segurança sobre os conteúdos.	30,8	37,5	32,7	75	18,4	68,8	21,1	26,7	26,7	52,4
A falta de aproximação das disciplinas/curso com a escola.	26,9	56,3	9,6	50	34,2	25	28,9	20	23,9	38,1
A falta de planejamento junto ao professor de EF.	23,1	31,3	15,4	43,8	26,3	25	34,2	40	23,9	34,9
O insuficiente conhecimento do PPP da escola.	25	6,3	25	43,8	18,4	25	15,8	33,3	21,7	27
A dificuldade de interação com a equipe pedagógica.	23,1	12,5	11,5	31,3	28,9	6,3	26,3	13,3	21,7	15,9
A dificuldade de interação com os demais professores.	19,2	6,3	21,2	25	18,4	12,5	23,7	6,7	20,6	12,7
Ser percebido como estagiário no contexto escolar.	19,2	0	13,5	25	13,2	12,5	15,8	13,3	15,6	12,7
A dificuldade de interação com os alunos.	21,2	18,8	9,6	6,3	13,2	6,3	15,8	20	15	12,7
A dificuldade de interação com a direção da escola.	19,2	0	7,7	25	10,5	0	13,2	0	12,8	6,3
A dificuldade de interação com o professor de EF.	11,5	0	3,8	6,3	0	0	7,9	13,3	6,1	3,8

Fonte: o próprio autor

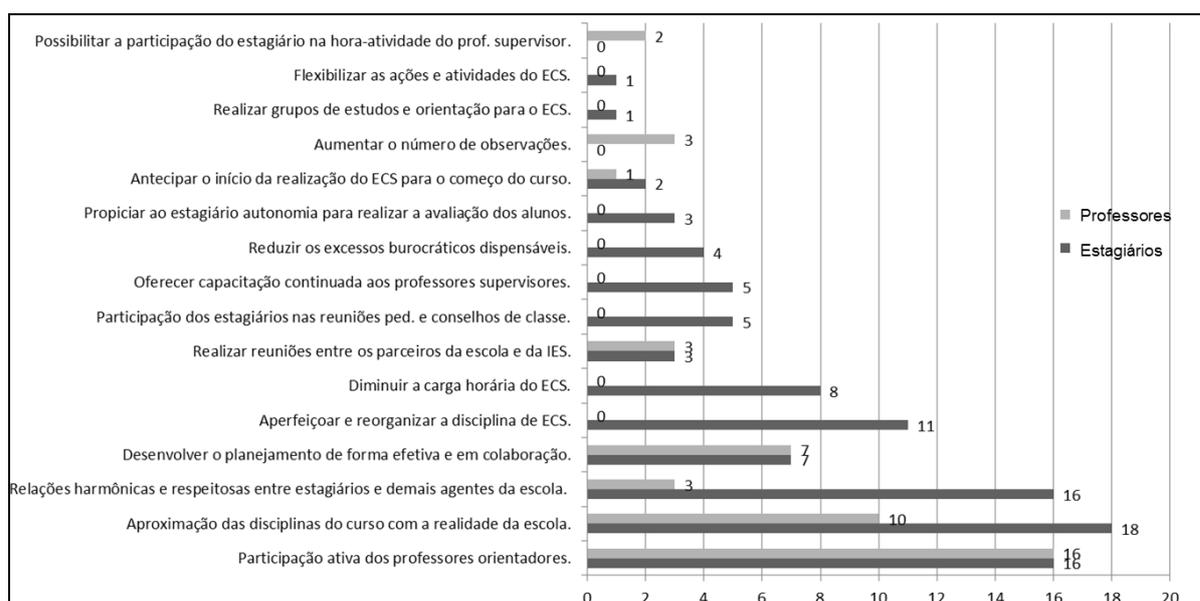
Os resultados foram apresentados seguindo a ordem decrescente encontrada nos indicadores. De forma geral, a maioria das respostas dessa questão corrobora com os resultados encontrados anteriormente. Salienta-se que tais indicadores estão atrelados à configuração e às relações estabelecidas durante a realização do ECS na formação inicial dos professores de EF.

O desconhecimento do estagiário sobre a realidade da escola foi nitidamente a maior dificuldade apontada, tanto por eles próprios quanto pelos professores, seguido da indisciplina dos alunos e da falta de segurança e domínio sobre os conteúdos ministrados durante o ECS. Já os aspectos menos mencionados foram a interação com os alunos, a direção da escola, e principalmente com o professor de EF.

Nesse sentido, é essencial considerar os itens apontados na pesquisa para a avaliação e o aperfeiçoamento constantes do ECS. Ademais, ressalta-se que avaliar e analisar as configurações e relações estabelecidas e/ou de poder entre indivíduos, perante a ótica de Norbert Elias, é realizar o exercício de visualização constante das interdependências formadas a partir das relações, trocas, incursões, aproximações e demais movimentações possíveis e existentes.

Indicativos para o fortalecimento do ECS na formação de professores de EF

A partir da investigação sobre a configuração e as relações estabelecidas no ECS na formação inicial de professores de EF, bem como do reconhecimento das principais dificuldades encontradas por estagiários nesse contexto, procurou-se identificar junto aos professores de EF da escola e aos próprios estagiários, sugestões de indicativos/ações para o fortalecimento do estágio (Figura 1).

Figura 1 - Sugestões de indicativos/ações para o ECS na formação inicial de professores de EF

Fonte: o próprio autor

A sugestão com maior frequência geral apontada foi a necessidade de *participação mais ativa dos professores orientadores*. Tanto os estagiários quanto os professores da escola reconhecem a necessidade de maior proximidade dos professores da IES em relação ao acadêmico em situação de estágio bem como presença mais frequente na escola. Nesse sentido, o P53 afirmou que há necessidade de “participação mais ativa dos professores da UEM com seus alunos [...]”. Além disso, a nota do estagiário deveria ficar por conta do professor da UEM e não do professor da escola”.

A necessidade de *aproximação das disciplinas do curso com a realidade da escola* também foi outro indicativo apontado, principalmente pelos estagiários. Algumas descrições foram selecionadas para apresentar as sugestões, como o E37, ao afirmar que “as disciplinas da graduação deveriam dar mais suporte para a EF escolar, pois, muitas vezes, chegamos às escolas e ficamos perdidos, nos decepcionamos”; o E54 relatou a necessidade de “repensar o currículo do curso, pois muitas disciplinas não agregam em nada para o preparo do estágio. Há a necessidade de se ter mais matérias voltadas para a docência”; o E84 sugere “diminuir o número de aulas teóricas e aumentar o número de aulas práticas”. Já o P9 recomenda que “no caso da EF infantil deveria ter uma disciplina na universidade mais voltada para a prática e não apenas a teoria, pois, às vezes, os estagiários ficam meio perdidos em como lidar com as crianças”.

Embora as relações com os demais agentes da escola não tenham sido apontadas como dificuldades com grande frequência pelos estagiários e professores, houve várias sugestões, principalmente por parte dos estagiários, acerca da *necessidade de relações mais harmônicas entre eles e os demais agentes da escola*. Por exemplo, o E17 sugere que “os agentes possam ser mais abertos em relação à comunicação com os demais, para que também possamos estar envolvidos no contexto escolar e melhor desenvolver o estágio”; o E88 enfatiza que “deveria ser desenvolvido um trabalho de conscientização nas escolas no que diz respeito à importância dos estagiários. Todas as escolas deveriam fazer isso para evitar preconceitos”.

Outra sugestão apresentada pelos estagiários e professores de EF foi *desenvolver o planejamento de forma efetiva e em colaboração*. O P31 propôs ter “um momento de discussão do plano de aula antecipadamente com o professor supervisor para esclarecer dúvidas e buscar a eficácia das atividades a serem aplicadas na aula”. Na mesma direção, o P14 enfatizou a importância do planejamento e da utilização da hora-atividade, relatando:

Creio que o momento da hora-atividade do professor deva ser compartilhada com os estagiários e ser validada com carga horária para o estágio, assim, além de acompanhar o planejamento das aulas, estarão mais próximos de outros professores e da equipe pedagógica (P14).

Alguns estagiários sugeriram *aperfeiçoar e reorganizar a disciplina de ECS*. A maioria das sugestões diz respeito ao direcionamento do conteúdo de forma mais próxima do contexto escolar e com menor ênfase nos aspectos burocráticos. O E79 recomendou “durante as aulas de estágio ser trabalhados conteúdos práticos de vivências dentro da escola, saindo daqueles conteúdos monótonos sobre o que é o estágio e diminuir as recomendações sobre a pasta de estágio”.

Os estagiários também sugeriram *diminuir a carga horária do ECS*. De acordo com o E89, é necessário “maior flexibilidade da IES com os acadêmicos e diminuição do tempo de estágio, pois a maioria tem outras atribuições”. O E52 sugere “carga horária menor, pois assim o estagiário certamente se empenharia muito mais, e por consequência teria melhor aproveitamento no estágio. Já que o estagiário é obrigado ir várias vezes ele ‘vai levando o estágio’”.

Além das sugestões apresentadas, outras foram apontadas e categorizadas em menor frequência, como: *realizar reuniões entre os parceiros da escola e da IES*;

promover participação dos estagiários nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe; oferecer formação continuada aos professores supervisores; reduzir os excessos burocráticos dispensáveis; propiciar ao estagiário autonomia para realizar a avaliação dos alunos; antecipar o início da realização do ECS para o começo do curso; aumentar o número de observações; realizar grupos de estudos e orientação para o ECS; flexibilizar as ações e atividades do ECS; e possibilitar a participação do estagiário na hora-atividade do professor supervisor.

As sugestões apresentadas são específicas e direcionadas à configuração e às relações estabelecidas nesse contexto investigado. No entanto, respeitando as características e necessidades locais, poderão ser replicadas em outras conjunturas do ECS na formação inicial de professores de EF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As configurações e relações estabelecidas e de poder se apresentam como elementos constitutivos da sociedade. Nesse sentido, a partir da análise desses princípios elementares no ECS na formação inicial de professores de EF, sob a teoria configuracional de Norbert Elias, é possível concluir, de forma geral, que evidenciaram-se inter-relações e interdependências entre a caracterização dos participantes, os aspectos avaliados e as relações estabelecidas e a configuração do ECS nos níveis de ensino.

De forma mais específica, constatou-se que a caracterização dos professores no contexto investigado apresenta uma configuração na qual os menos experientes atuam na rede municipal (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e os mais experientes na rede estadual (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Considerando os diversos aspectos relacionados à experiência (idade, tempo de formação, tempo de serviço, titulação, renda, experiência de vida, dentre outros), é notória a diferença de posição e de *status* entre os professores, possibilitando diferentes relações de poder (professor-aluno) nesse contexto.

Quanto às relações estabelecidas no ECS, os resultados indicaram que, de forma geral, os estagiários, junto aos agentes da escola, realizam vínculos e proximidades que favorecem a realização do estágio. No entanto, a maior dificuldade apontada pelos participantes da pesquisa é o desconhecimento da

realidade das escolas por parte dos estagiários, refletindo de forma negativa na atuação plena dos futuros professores na escola como um todo.

Com base nos problemas evidenciados, foram apontadas sugestões que poderão fortalecer o ECS na formação inicial de professores de EF, tanto nessa comunidade quanto em outros contextos. As sugestões recomendadas com maior frequência foram: participação mais ativa dos professores orientadores; aproximação das disciplinas do curso com a realidade da escola; relações mais harmônicas entre estagiários e os demais agentes da escola; desenvolver o planejamento de forma efetiva e em colaboração, dentre outras.

Apesar dos instrumentos utilizados nesta pesquisa responderem o objetivo proposto, entende-se como limitação do estudo a dificuldade de extrair respostas que possam ir além do apresentado nos documentos ou da objetividade do questionário. Dessa forma, sugere-se a realização de novas pesquisas que permitam maior interlocução com os sujeitos pesquisados, como por exemplo, a utilização de entrevistas e grupo focal.

Levando em consideração a utilização da teoria configuracional de Norbert Elias nesta pesquisa, entende-se que tal embasamento possibilitou um olhar mais acurado sobre o fenômeno das configurações e das relações estabelecidas e de poder, tendo em vista sua complexidade e dinâmica na investigação de aspectos ligados aos indivíduos (professores, alunos, demais agentes) e à sociedade (IES e escola). Com base nesta pesquisa, é possível identificar o amplo emprego do modelo de configurações de Elias e sua replicação em outros contextos e realidades no campo educacional, sobretudo na EF.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Estágio Supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

BATISTA, Paula. O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: cartografia de um projeto de investigação. In: BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**, Porto/Pt: Ed. U.PORTO, 2014.

BENITES, Larissa Cerignoni; CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olh@res**, Guarulhos, v.1, n.1, p.116-140, 2013.

BENITES, Larissa Cerignoni *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.

BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira; BORGATTO, Adriano Ferreti. Estilo de vida dos professores de educação física ao longo da carreira docente no Estado de Santa Catarina. **Revista Brasileira Atividade Física & Saúde**, v. 12, n. 3, p. 54-64, 2007.

BOTH, Jorge *et al.* Bem estar do trabalhador docente de educação física da região sul do Brasil de acordo com os ciclos vitais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, p. 77-93, 2014.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias**: formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo do Professor**: 2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 1º de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – versão preliminar. Brasília, 2016.

CASSEPP-BORGES, Vicente; BALBINOTTI, Marcus AA; TEODORO, Maycoln LM. Tradução e validação de instrumentos. In: PASQUALI, L. (Org.). **Instrumentação psicológica**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.506-520.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v.24, n.3, p.67-80, 2013.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIAS, Gelcemar Oliveira *et al.* Carreira docente em educação física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do rio grande do sul. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 1, p.11-22, 2008.

FARIAS, Gelcemar Oliveira *et al.* Satisfação no trabalho de professores de Educação Física do magistério público municipal de Porto Alegre. **R. bras. Ci. e Mov**, v. 23, n. 3, p. 5-13, 2015.

FARIAS, Gelcemar Oliveira *et al.* Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.3, p.310-319, 2008.

FOLLE Alexandra *et. al.* Carreira no magistério e o nível de qualidade de vida no trabalho docente em educação física. **Revista Motriz**, v.14, n.3, p.210-221, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Patrícia *et al.* Aprender a ser professor: o papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de educação física. In: BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**, Porto/Pt: Ed. U.PORTO, 2014.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **Investigação por questionário**. 2ª Ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2008.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. A teoria de Norbert Elias: uma análise do *ser professor*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p.697-710, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.111-124, 2015.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* Ser professor na escola: de aluno a professor no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Educação Física. **Linhas**. Florianópolis, v.16, n.30, p.248-269, 2015.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. O estágio curricular supervisionado na percepção dos acadêmicos da licenciatura em educação física do CEFD/UFSM: Que momento é este? **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.101-116, jul./dez.2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Artmed; UFMG, 1999.

MAFFEI, Willer Soares. Prática como Componente Curricular e estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Motrivivência**, v.26, n.43, p.229-244, 2014.

MARINGÁ. Prefeitura Municipal de Maringá. **Plano Municipal de Educação** – PME, 23 de junho de 2015. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/51fa0e2ffeb9.pdf>. Acesso em: 29/08/2016.

MARINGÁ. Prefeitura Municipal de Maringá. **Lei nº 8992**, de 29 de julho de 2011. Determina que as aulas de educação física sejam ministradas exclusivamente por profissionais graduados em educação física. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2011/900/8992/lei-ordinaria-n-8992-2011-determina-que-as-aulas-de-educacao-fisica-sejam-ministradas-exclusivamente-por-profissionais-graduados-em-educacao-fisica?q=8992%2F2011>. Acesso em: 29/08/2016.

MARTINY, Luis; GOMES-DA-SILVA, Pierre. A transposição didática na educação física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, v.25, n.1, p. 81-94, 2014.

MOLETTA, Andréia Fernanda *et al.* Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.3, p.715-730, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia; EHRENBURG, Mônica Caldas. Análise da proposta de estágio na licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo. **Olh@res**, Guarulhos, v.1, n.1, p.325-348, maio 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Editora da Udesc, p. 177-202, 2012.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli *et al.* Projeto Político Pedagógico: elaboração e aplicação nas escolas públicas de Maringá. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.1, p.77-94, 2011.

PARANÁ. **Lei Complementar n.103** de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 29/08/2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POZZATTI, Mariana *et al.* Condições de trabalho, tempo de carreira e dimensões da saúde de professores de educação física do Espírito Santo. **Motrivivência**, v.27, n.46, p.99-118, 2015.

QUARANTA, André Marsiglia; PIRES, Giovanni De Lorenzi. 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, 2013.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, 2012.

SANTOS, Rafaela Gomes dos; SOUZA, Adriano Lopes; BARBOSA, Franck Nei Monteiro. Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.2, p. 501-518, 2013.

SILVA, José Alexandre; CERRI, Luis Fernando. Norbert Elias e Pierre Bourdieu: biografia, conceitos e influências na pesquisa educacional. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.14, n.26, p.171-198, 2013.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da *et al.* Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, v.19, p.1-14, 2016.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; SOUZA, César Augusto Fernandes de; CHECA, Felipe Marques. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3 p.682-688, 2010.

SILVEIRA, Gonçalo Carlos; BATISTA, Paula Maria; PEREIRA, Ana Luísa. O perfil do professor cooperante no contexto da supervisão de estágio profissional: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Revista da Educação Física/UEM**, v.25, n.2, p.309-321, 2014.

SOUZA NETO, Samuel *et al.* O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e *locus* de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Regulamento do componente estágio curricular supervisionado do curso de graduação em educação física habilitação: licenciatura**. Maringá, 2005.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, v.11, n.1, p.47-70, 2005.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida *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. 568-582, 2013.

CAPÍTULO 6

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PESQUISA A PARTIR DAS RELAÇÕES ESTABELECIDOS-*OUTSIDERS* DE NORBERT ELIAS

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar como se apresentam as configurações do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e como se estabelecem as relações entre estagiários de Educação Física (EF) e agentes escolares, bem como identificar os impactos no desenvolvimento do estágio, a partir do referencial teórico das relações estabelecidos-*outsiders* de Norbert Elias. A pesquisa caracterizou-se como exploratória com enfoque qualitativo, contando com a participação de 61 pessoas vinculadas à realização do ECS, sendo 33 acadêmicos do curso de EF – licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM), 23 professores de EF da Educação Básica da rede municipal e estadual de ensino e cinco professores coordenadores de turma de ECS do curso de EF da UEM. Como instrumentos, foram utilizados a entrevista semiestruturada e o grupo focal, apropriando-se da técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos resultados. Para auxiliar no processo de análise e interpretação do material coletado, foi utilizado o *software* de análise qualitativa NVivo 10. Os resultados foram apresentados em três categorias: a) importância do ECS na formação dos professores de EF; b) a configuração do ECS na formação dos professores de EF, c) as relações estabelecidas no ECS em EF. A partir das fragilidades constatadas no ECS do curso em questão, sob a ótica de análise da teoria das relações estabelecidos-*outsiders* de Norbert Elias, é possível concluir que o panorama evidenciado tem fortalecido essa fronteira de distanciamento entre estagiários e agentes escolares.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura. Educação Física escolar.

CURRICULAR STAGE SUPERVISED IN PHYSICAL EDUCATION: A RESEARCH FROM THE RELATIONS ESTABLISHED-*OUTSIDERS* OF NORBERT ELIAS

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate how the Supervised Curricular Internship (SCI) configurations are presented and how the relationships between trainees' physical education (PE) and school agents are established, as well as to identify the impacts on the development of the internship, based on the referential Theoretician of the established-outsider relations of Norbert Elias. The research was characterized as exploratory with a qualitative approach, counting on the participation of 61 people linked to the achievement of SCI, being 33 undergraduate students from the PE - graduation degree from the *Universidade Estadual de Maringá* (UEM), 23 PE teachers from Basic Education Municipal and state education network and five SCI class coordinating teachers of the EMU course of PE. As instruments, the semi-structured interview and the focus group were used, appropriating the content analysis technique for the treatment of the results. In order to assist in the analysis and interpretation of the collected material, the *NVivo 10* qualitative analysis software was used. The results were presented in three categories: a) importance of SCI in the training of PE teachers; B) the configuration of the SCI in the training of PE teachers, c) the relationships established in the SCI in PE. From the weaknesses found in the SCI of the course in question, from the standpoint of analysis of Norbert Elias's established-outsider relations theory, it is possible to conclude that the panorama evidenced has strengthened this border of distance between trainees and school agents.

Keywords: Formation of teachers. Educator Licensure. Physical school education.

INTRODUÇÃO

As configurações e as relações estabelecidas e de poder são termos amplamente utilizados nas obras do sociólogo Norbert Elias¹⁷. Na sua visão, para se compreender os aspectos ligados à vida humana, é necessário partir da ideia de que as configurações existentes na sociedade são frutos das inter-relações entre indivíduos interdependentes, nas quais se ajustam, moldam e se organizam conforme as disposições firmadas (ELIAS, 1980; 1994).

Nesse direcionamento, as configurações e as relações entre os indivíduos se dão a partir do formato de jogos, nos quais se evidenciam as relações de poder que cada indivíduo ou grupo exerce sobre os demais. Nessa disputa, a força dos jogadores (indivíduos) se apresenta como elemento fundamental para estabelecer a dinâmica do jogo. Dessa forma, Elias (1980, p. 105) afirma que “os modelos de jogo são uma forma excelente de representar o caráter distintivo das formas de organização que encontramos no nível de integração que as sociedades humanas representam”.

Seguindo a lógica do jogo, das disputas, das configurações e das relações de poder, as discussões desta pesquisa serão norteadas a partir de inferências, interlocuções e incursões com o livro “Os Estabelecidos e os *Outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”, de autoria de Norbert Elias e John Scotson (2000). De acordo com Sallas (2001) e Rahmeier (2012), devido ao seu caráter paradigmático, o estudo de Elias e Scotson, inicialmente direcionado aos problemas de uma realidade específica, pode ser evidenciado em diferentes escalas, realidades, configurações, níveis de complexidade, dentre outras dimensões possíveis em diversos segmentos da sociedade.

A obra de Elias e Scotson (2000) apresenta o resultado de três anos de trabalho de campo, no qual os autores realizaram uma pesquisa etnográfica na pequena comunidade de Winston Parva, na Inglaterra, no final dos anos de 1950. Nessa localidade, existiam três bairros, sendo um de classe média (Zona 1) e dois de classes operárias (Zonas 2 e 3). A hipótese inicial era de que existisse uma “fronteira” ou “linha divisória” nas relações entre os habitantes da classe média (1) e

¹⁷ Norbert Elias nasceu em 1897, na cidade de Breslau, que, na época, fazia parte da Alemanha. Faleceu na Holanda, em 1990. Apesar de Elias ser considerado um dos grandes sociólogos do século XX, o seu reconhecimento veio tardiamente, somente após a década de 1970 com a publicação e divulgação de suas obras (SALLAS, 2001; SILVA; CERRI, 2013).

os da operária (2 e 3), mas a demarcação foi encontrada justamente entre as Zonas 2 e 3. Os moradores desses bairros (2 e 3) apresentavam características muito similares quanto a salários, profissões, raça/cor e nível educacional. No entanto, a diferenciação entre eles se dava quanto ao tempo de residência na localidade, sendo que o bairro da Zona 2, conhecido como “aldeia”, era antigo, e o da Zona 3, conhecido como “loteamento”, um bairro novo.

Desta forma, Elias e Scotson (2000) evidenciaram que os moradores da Zona 2 (os estabelecidos) consideravam-se como pessoas de valor humano mais elevado em relação aos da Zona 3 (os *outsiders*) e, por isso, as relações entre eles eram repletas de sentimentos de preconceito, submissão, subordinação e exclusão. Ou seja, a configuração existente entre os moradores da localidade, na qual o tempo de residência era valorizado, determinava as relações que se estabeleciam entre os moradores, bem como o poder exercido em seus vínculos.

Partindo do modelo de configuração dos “Estabelecidos” e os “*Outsiders*”, proposto e exemplificado por Elias e Scotson (2000), a presente pesquisa se apropriará desse referencial teórico para sustentar a análise e as discussões sobre o ECS na formação inicial de professores de EF.

Diante das várias dificuldades e desafios que atualmente permeiam o campo de atuação docente, tais como a indisciplina, a elevada quantidade de alunos por turma, o desinteresse e a falta de motivação dos alunos, a carência de recursos físicos e materiais, dentre outras precariedades relativas às condições de trabalho dos professores, torna-se cada vez mais dificultoso e árduo o exercício docente para o professor inserido nas escolas da Educação Básica (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; GATTI, 2016). Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) revelam que tais dificuldades são potencializadas durante a realização do ECS, pois como o estagiário é um sujeito novo no contexto escolar, está posto a provas, testes e embates com os demais indivíduos que fazem parte da escola.

Partindo dessa lógica, questiona-se: *o estagiário faz parte do contexto escolar?* Pimenta e Lima (2012) enfatizam a importância do futuro professor como parte integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, mas reconhecem que, na prática, muitas vezes as ações formativas entre a universidade e a escola são limitadas e desarticuladas, refletindo de forma negativa nesse importante processo de formação inicial do professor. Não diferente disso, no contexto da EF, Neira (2012), Aroeira (2014), Batista (2014) e Iza e Souza Neto (2015) também

evidenciaram a ausência de articulação entre as instituições formadoras (universidade e escola), o que possivelmente, de acordo com os autores, reflete na forma de atuação do acadêmico, nas suas práticas pedagógicas, bem como nos relacionamentos com os demais agentes da escola.

Embora o ECS esteja presente na escola, desempenhando as suas funções e cumprindo todas as etapas, não raramente sua conduta, comportamento e atuação em geral sofrem interferências que implicam diretamente na forma com a qual o estágio é realizado. Dessa forma, por vezes este perde a sua essência pedagógica na função formativa do professor de EF, sendo executado apenas como forma de requisito obrigatório para a conclusão do curso de licenciatura, ou seja, o acadêmico cumpre o estágio, mas não vivencia com autonomia, de forma plena e integral as diversas e complexas possibilidades de experiência da EF na escola, assim como de compreender a dinâmica relacional e configuracional que envolve a instituição escolar e seus agentes.

Dentre os aspectos mais evidentes apresentados na literatura que interferem ou poderão interferir na realização do ECS na EF, mencionam-se: a falta de participação ativa dos professores supervisores (BENITES *et al.*, 2012); a carência de acompanhamento e de professores orientadores com experiência em escola para exercer essa função (BATISTA, 2014); a valorização das questões burocráticas e documentais em relação aos aspectos didáticos pedagógicos do ECS (NEIRA, 2012); a falta de aproximação e parceria entre a escola e a universidade (IZA e SOUZA NETO, 2015), e o desconhecimento do estagiário em relação ao contexto escolar (BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016).

Tais limitadores da prática do estágio são frutos de configurações que podem fragilizar e/ou potencializar a realização desse importante componente da formação inicial dos professores de EF. Além disso, ressalta-se que tais estrutura e organização do ECS implicam nas relações que os estagiários têm ou deveriam ter no ambiente geral da escola.

Considerando as evidências apresentadas, bem como o referencial teórico proposto por Norbert Elias, parte-se da premissa de que o estagiário, por ser uma figura recém-chegada no contexto escolar, faz o papel de “outsider”, e os demais agentes presentes na escola, como os “estabelecidos”. Dessa forma, questiona-se: *como se apresentam as relações estabelecidas e as configurações existentes no*

ECS de EF? Exercerem estas influências na atuação dos futuros professores durante a realização do ECS?

Assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar como se apresentam as configurações do ECS e como se estabelecem as relações entre os estagiários de EF (*outsiders*) e agentes da escola (estabelecidos), bem como identificar os impactos no desenvolvimento do estágio em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do Estado do Paraná.

DECISÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa caracterizou-se como exploratória com enfoque qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 2013), na qual participaram 61 pessoas vinculadas à realização do ECS, sendo 33 acadêmicos do curso de EF – licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM), matriculados na(s) disciplina(s) de Estágio Curricular Supervisionado I e/ou II, 23 professores de EF da Educação Básica da rede municipal e estadual (professores supervisores) e cinco professores coordenadores de turma¹⁸ de estágio no curso de EF da IES investigada. Todos os participantes foram informados dos objetivos e procedimentos, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2015 e se deu em duas etapas, sendo a primeira relativa à técnica de grupo focal e a segunda com a realização de entrevista semiestruturada.

De acordo com Gatti (2012), o grupo focal é uma técnica de coleta de dados no âmbito das abordagens qualitativas, produzindo-se a partir da dinâmica interacional de um conjunto de pessoas selecionadas para participar da pesquisa, segundo critérios estabelecidos e de acordo com o problema em estudo, a fim de discutir questões e temas em grupo, a partir de suas experiências pessoais cotidianas. De acordo com a autora, essa técnica possibilita “[...] trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador” (p. 71). No entanto, alerta que o grupo focal requer organização adequada, cuidados

¹⁸ O *coordenador de turma* na IES investigada é o professor responsável por ministrar a disciplina de ECS e coordenar os encaminhamentos dessa turma.

metodológicos e formação do mediador/moderados, no sentido de manter o foco do assunto em pauta, em um clima aberto às discussões. Dessa forma, ressalta-se que todos os procedimentos de organização e desenvolvimento do trabalho com grupos focais se deram seguindo as recomendações de Gatti (2012).

As reuniões de cada grupo ocorreram em sessão única, com duração aproximada de 100 minutos. Todas as reuniões foram gravadas com a utilização de dois gravadores digitais de áudio e um de vídeo, conforme autorização dos participantes da pesquisa. As reuniões foram conduzidas por um mediador (o pesquisador) e com o auxílio de um relator e um observador, previamente treinados e orientados para executar suas funções.

As sessões seguiram uma rotina de trabalho pré-estabelecida e planejada. Inicialmente era realizada uma breve apresentação pessoal (mediador/moderador) da equipe de apoio (observador e relator) e dos participantes da pesquisa. Em seguida, eram expostos os objetivos da pesquisa e da técnica do grupo focal, bem como os procedimentos e a rotina do encontro. Na sequência, iniciavam-se as discussões e interlocuções entre os participantes, guiadas a partir de um roteiro contemplando questões a respeito da importância do ECS na formação dos professores de EF, da configuração e das relações estabelecidas no ECS. Ao desfecho, deixava-se um tempo para considerações gerais/finais e síntese.

Foram compostos oito grupos focais, sendo quatro formados por professores supervisores de ECS e quatro por estagiários. As discussões dos temas e assuntos de cada grupo foram direcionadas especificamente de acordo com um nível de ensino, o qual o estagiário ou professor tivesse vivenciado/experimentado no ano da pesquisa (Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Foram convidados de 8 a 12 participantes para integrar cada grupo focal, no entanto, alguns não puderam comparecer. Os participantes foram selecionados conforme os seguintes critérios: a1) Ter recebido estagiários de EF da IES investigada (somente para professores); a2) Estar matriculado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I e/ou II no ano de 2015 (somente para os estagiários); b) Ter participado de uma etapa antecedente dessa pesquisa (preenchimento de questionário), c) Ter disponibilidade e aceitar participar do grupo em dia e horário combinado. A distribuição de composição dos grupos focais está apresentada a partir do Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição dos grupos focais

Função	Grupo	Nível de Ensino	Identificação	Quantidade
Estagiários	Grupo 1	Educação Infantil	E1 a E7	7
	Grupo 2	Anos Iniciais – Ensino Fundamental	E8 a E14	7
	Grupo 3	Anos Finais – Ensino Fundamental	E15 a E26	12
	Grupo 4	Ensino Médio	E27 a E33	7
Professores Supervisores	Grupo 1	Educação Infantil	PS1 a PS6	6
	Grupo 2	Anos Iniciais – Ensino Fundamental	PS7 a PS11	5
	Grupo 3	Anos Finais – Ensino Fundamental	PS12 a PS18	7
	Grupo 4	Ensino Médio	PS19 a PS23	5

Fonte: o próprio autor

Para ampliar a discussão e confrontar os resultados dos professores supervisores e estagiários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seleção intencional de todos (cinco) os Professores Coordenadores de Turma (PCT) de ECS no curso de EF - licenciatura da IES investigada.

Utilizou-se um gravador portátil digital para a realização das entrevistas, que foram realizadas individualmente em uma sala adequada e duraram aproximadamente 30 minutos. Após a transcrição das entrevistas, seguiram-se as recomendações de Duarte (2004) e Negrine (2004), sendo o conteúdo encaminhado por correspondência eletrônica aos entrevistados no intuito de conferir as informações repassadas e autorizar a sua utilização na pesquisa. As falas dos professores coordenadores de turma são apresentadas pela sigla PCT, seguida pelos números de 1 a 5.

Após a transcrição do conteúdo dos grupos focais e das entrevistas, todo o material gravado foi apagado, no intuito de preservar os participantes. Ressalta-se também que a pesquisa teve a aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da UEM, a partir de Parecer Consubstanciado nº 1.113.894 de 11/05/2015.

Quanto ao processo de análise dos dados, Benites *et al.* (2016, p. 47) afirmam que essa etapa da pesquisa no delineamento qualitativo “[...] pode ser considerado o coração do sistema, uma parte imprescindível para a descoberta de elementos que poderão responder aos objetivos e ao problema de estudo, especialmente na investigação pedagógica em Educação Física”. Dessa forma, as informações colhidas na pesquisa foram analisadas usando a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2013) e procedimentos dedutivos (*a priori*) e indutivos (*posteriori*) (QUEIRÓS; GRAÇA, 2013; BENITES *et al.*, 2016).

De acordo com Bardin (2013, p.15), a análise de conteúdo é entendida “[...] como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, devendo ser realizada de forma contínua e progressiva, atendendo a três fases: a pré-análise, a exploração e o tratamento, inferência e interpretação dos resultados. Algumas falas/relatos dos participantes da pesquisa foram utilizadas e apresentadas na íntegra, no sentido de representar e/ou exemplificar qualitativamente tal resultado da totalidade ou de parte do grupo.

No primeiro momento, recorreu-se à técnica dedutiva, apropriando-se do referencial teórico e da elaboração de uma matriz analítica para a definição das categorias (*a priori*), já o segundo momento utilizou-se da técnica indutiva, na qual os dados coletados possibilitaram a elaboração de subcategorias (*posteriori*). Para a apresentação e discussão dos resultados, as subcategorias estão contempladas em categorias no intuito de não fragmentar o raciocínio. Além disso, ressalta-se que, embora para efeitos de organização didática e metodológica os conteúdos tenham sido divididos e apresentados em categorias, estes são relacionados e interdependentes. O Quadro 2 apresenta tal organização da categorização dos resultados.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias da análise dos dados

Categorias (<i>a priori</i>)	Subcategorias (<i>a posteriori</i>)	Descrição
Importância do ECS na formação dos professores de EF.	- Aspectos gerais	Contempla informações gerais sobre a importância do ECS na formação dos professores de EF.
A configuração do ECS na formação dos professores de EF.	- Estrutura e organização - Atividades e ações - Condições de trabalho - Burocratização	Engloba aspectos representativos da configuração do ECS, seja na IES ou na escola.
As relações estabelecidas no ECS em EF.	- Relacionamento profissional - Relacionamento pessoal - Interação com a escola - Relações Escola x IES	Apresenta conteúdos manifestados das relações que se estabelecem na ou com a realização do ECS.

Fonte: o próprio autor

Para auxiliar no processo de análise e interpretação do material coletado, foi utilizado o *software* de análise qualitativa NVivo 10. De acordo com Benites *et al.* (2016), programas computadorizados têm sido utilizados com bastante frequência nas pesquisas qualitativas, principalmente por proporcionarem ao pesquisador recursos para melhor gerenciamento da amplitude de dados organizada e sistematicamente.

Para ampliar, fortalecer e aprofundar as discussões da pesquisa, será utilizada a abordagem sociológica de Norbert Elias no que diz respeito às configurações de seres humanos interdependentes, buscando associações, incursões e incorporações ao ECS na formação inicial de professores de EF. Assim, serão utilizadas como referências as seguintes obras: “Introdução à Sociologia” (ELIAS, 1980), “A Sociedade dos Indivíduos” (ELIAS, 1994) e “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Os modelos das configurações, dos padrões ou estruturas sociais podem ser tão precisos e fidedignos quanto os resultados da mensuração quantitativa de fatores ou variáveis isolados. O que lhes falta é o caráter ilusoriamente conclusivo das inferências baseadas unicamente na análise quantitativa, que muitas vezes são confundidas com a exatidão. Tal como as hipóteses e teorias em geral, eles representam ampliações, progressos ou aperfeiçoamentos do reservatório de conhecimentos existentes, mas não podem ter a pretensão de ser um marco final absoluto na busca do saber, marco este que, tal como a pedra filosofal, não existe. Os modelos e os resultados das pesquisas de configurações fazem parte de um processo, de um campo crescente de investigação, à luz de cujo desenvolvimento estão eles mesmos sujeitos a revisões, críticas e aperfeiçoamentos, frutos de novas gerações (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 57).

Schreier (2012) revela que a determinação da base teórica que sustenta a investigação é um requisito importante para direcionar e guiar a interpretação e análise dos resultados em pesquisas qualitativas.

A IMPORTÂNCIA DO ECS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EF

Nos últimos anos, sobretudo na última década, constatou-se o avanço do ECS na formação inicial de professores de EF no campo científico a partir da produção de diversos livros e artigos científicos sobre tal temática, demonstrando sua importância no contexto educacional e na EF (FARIAS *et al.*, 2008; KRUG; KRUG, 2010; BENITES *et al.*, 2012; ZOTOVICI *et al.*, 2013; SILVEIRA; BATISTA; PEREIRA, 2014; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2014; IZA; SOUZA NETO, 2015; SILVA JÚNIOR *et al.* 2016).

Os resultados desta pesquisa corroboraram com a literatura ao reconhecerem o valor e relevância do ECS na EF, principalmente na formação inicial do futuro professor, mas também como modo de formação continuada aos professores da

escola. Os significados das falas foram organizados e apresentados na Figura 1, de forma a possibilitar uma visão global dos resultados.

Figura 1 – Importância do ECS na formação inicial de professores de EF

Conhecimento da realidade escolar	Construção da identidade docente	Aplicação dos conhecimentos da universidade na escola
Identificação com o nível de atuação	Primeiro contato com a escola	Troca de experiências e formação continuada

Fonte: o próprio autor

O conhecimento do contexto escolar foi um aspecto amplamente evidenciado nos relatos dos participantes da pesquisa (PCT1, PCT4, PS3, PS4, PS5, PS7, PS14, E9, E16, E20, E23, E31, E33). A fala do PCT1 representa em significado o que outros relatos também expuseram, segundo tal professor, a importância se dá no sentido de “participar de todo o contexto da escola, a dificuldade da falta de material, da falta de estrutura [...] é uma realidade que ele vai ter que enfrentar, durante todo período de trabalho”. No mesmo sentido, evidenciam-se algumas falas dos estagiários no grupo focal, como, por exemplo, o E16 ao relatar que [...] é um verdadeiro choque de realidade, porque, às vezes, quando você entra no curso, você imagina uma coisa, [...] mas quando você vai para dentro da escola, você vê que as coisas mudam muito.

A construção da identidade docente e identificação com a profissão também foram aspectos bastante presentes nas falas, principalmente dos professores orientadores e supervisores de ECS (PCT2, PCT3, PS2, PS4, PS5, PS9, PS12, PS13, PS16, PS21, E2, E3, E11). Nos grupos focais, várias falas chamaram a atenção e ampliaram a discussão, como as representadas pelo PS4 e PS16, respectivamente. “O estágio é uma oportunidade de a pessoa verificar se é aquilo mesmo que ela quer para a carreira profissional, trabalhar com criança (PS4)”. “A importância de vivenciar a EF na escola como forma de experimentar se essa é a área que ele deseja atuar (PS16)”.

Professores e estagiários (E3, E4, E19, E27, E29, PS5, PS10, PS14) também apontaram a aplicação dos conhecimentos da universidade na escola. O E19 afirmou que “é o momento que se coloca em prática toda a teoria vista até então na faculdade” [...]. “Até no terceiro e quarto ano, a gente vê muita teoria e aplica as

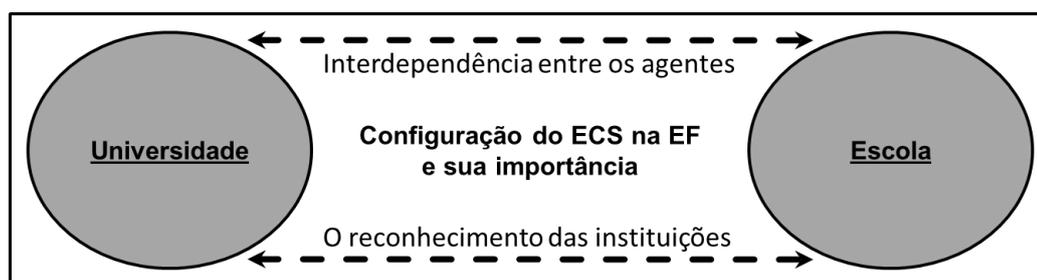
práticas para nossa própria turma, então, quando a gente sai e tenta aplicar isso para as crianças, [...] é uma realidade diferente”.

O ECS como possibilidade de identificação do nível de ensino com maior afinidade foi apontado por professores e estagiários (E2, E4, E11, E15, E20, E28, E31, PS6, PS12). De acordo com o E15, “identificar qual faixa etária a gente gosta mais para trabalhar”. O E28 disse “Eu achei que eu iria me dar melhor com o Ensino Fundamental do que com o Ensino Médio. E foi totalmente ao contrário, por que eu descobri que eu não gosto de ficar falando muito, e com criança você precisa falar muito”.

O primeiro contato com a escola foi um dos aspectos considerados como importantes para alguns estagiários (E1, E10, E13, E29). Conforme o E1, o ECS é importante por ser “o primeiro contato com a escola após três anos de faculdade [...] a escola apresenta um universo diferente, a gente não sabe exatamente a rotina que vai ser”.

O ECS como possibilidade de troca de experiências e formação continuada foi reconhecido pelo PS3 ao afirmar que “é importante para eles (estagiários) e para nós também, porque os meus estagiários trouxeram atividades que eu nunca tinha visto e que foi muito bom para mim. Eles podem aprender comigo, mas eu aprendi com eles também”.

Considerando os dados obtidos na pesquisa a respeito da importância do ECS na formação inicial de professores de EF, bem como a apresentação das categorias elencadas, reconhece-se que a utilização da teoria configuracional de Elias (1980; 1994) endossa os resultados evidenciados, pois, de acordo com os relatos das entrevistas e as discussões dos grupos focais, é possível reconhecer mais facilmente a importância do ECS a partir da ideia de configuração e interdependência, ou seja, considerando e valorizando a participação de todos os agentes envolvidos com o estágio, assim como reconhecendo tanto o papel da universidade quanto o da escola na formação dos futuros professores. A Figura 2 ilustra o ECS em EF e sua importância a partir de um modelo integrado e interdependente.

Figura 2 – Configuração do ECS na EF e sua importância

Fonte: o próprio autor

Respeitando os pressupostos de configuração e interdependência enfatizados por Elias (1980; 1994), a ilustração apresentada na Figura 2, e evidenciada nos resultados, vai ao encontro de pesquisas (NEIRA, 2012; AROEIRA, 2014; BATISTA, 2014; IZA; SOUZA NETO, 2015) que constataram a importância do ECS na formação de professores de EF, a partir de uma conjuntura articulada entre as instituições formadoras (universidade e escola) favorecendo o relacionamento harmônico entre os agentes integrados a esse contexto.

Ressalta-se que tal conjuntura não deve desprezar os conflitos e tensões que formam tal configuração. Todavia, como ressalta Elias (1980), a força que os envolvidos exercem uns nos outros, marcada pela sua interdependência, pode ser o ponto de partida para soluções mais amplas na esfera de divergências inter-relacionadas, nas quais pode-se traçar um paralelo entre universidade e escola, bem como entre estudantes e professores.

Pressupõe-se que a partir da configuração de um modelo de ECS que não reconheça esse processo de formação de modo interdependente entre as instituições educacionais (universidade e escola) e os agentes envolvidos, provavelmente resultará em ações isoladas, estratificadas e restritas à realização do estágio como simples atividade enquanto requisito obrigatório para a conclusão do curso.

A CONFIGURAÇÃO DO ECS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EF

O ECS na formação de professores de EF visualizado a partir do modelo de configurações de indivíduos interdependentes poderá reconhecer e valorizar a amplitude e gama de possibilidades que transcende a formação inicial dos futuros professores, refletindo também como forma de atualização e formação continuada aos professores de EF em atuação na escola e universidade.

Segundo Elias (1980), o conceito de configuração pode ser aplicado tanto em pequenos grupos quanto em grandes sociedades compostas por milhares de indivíduos interdependentes. Além disso, uma de suas características é a possibilidade de mudanças e adaptações durante a vida. No entanto, alerta que certas alterações são lentas e necessitam de anos, décadas ou até mesmo gerações para surtirem efeito.

Nesse sentido, torna-se fundamental considerar o ECS numa configuração em que se perceba a necessidade de avaliar a sua estrutura, organização e dinâmica a fim de atender as demandas atuais do processo de formação, à legislação vigente, bem como as demais necessidades da sociedade contemporânea (PIMENTA; LIMA, 2012). Assim, os professores coordenadores de turma são unânimes em afirmar que apesar das dificuldades administrativas e pedagógicas normalmente encontradas no cotidiano dos cursos de formação de professores, o ECS passa constantemente por ajustes, alterações e modificações em busca do processo formativo mais coerente e próximo do “ideal”.

Além disso, enfatizam que a configuração do ECS no curso é pensada de forma ampliada, de maneira a contemplar e inter-relacionar os diversos componentes curriculares do curso. O relato do PCT4 representa bem essa forma ampliada de se pensar o ECS no processo de formação inicial do professor, ao afirmar que:

O estágio não é uma disciplina a parte das demais, ele deve ser considerado como componente de integração, em que o aluno só vai ter o momento de ajustar, mas também de fazer os enlaces para poder colocar em prática aquilo que ele vai conhecendo durante o curso.

Apesar disso, todos reconhecem como fragilidade eminente a falta de acompanhamento adequado dos professores orientadores de ECS da IES, dificuldade esta retratada na fala do PCT1: “o ideal seria um acompanhamento mais

próximo do professor orientador junto ao estagiário no seu espaço de estágio (escola)". Batista (2014) apontou que a insegurança de orientar, o não reconhecimento da função de orientador na IES, bem como a sobrecarga de tarefas são aspectos diretamente relacionados à desmotivação na função de orientador de ECS.

Todos os professores coordenadores de turma entrevistados relataram que as condições de trabalho no curso não são favoráveis para exercer o acompanhamento adequado aos estagiários. Como forma de justificativa a esse problema encontrado no estágio do curso investigado, os professores PCT1 e PCT5 declaram que:

Na carreira docente universitária, o professor assume muitas funções, por exemplo, trabalhar nos seus projetos de pesquisa, ensino e extensão, as orientações de PIC, PIBIC, as atividades do programa de pós-graduação que demandam de uma exigência maior para a manutenção da pontuação a ser alcançada. Então esse professor acaba assumindo muitas tarefas, e essas acabam impedindo, que faça o acompanhamento do estágio mais próximo da escola (PCT1).

Eu vejo que a universidade hoje, como está estruturada, com falta de docentes, com falta de funcionários, faz com que o docente tenha que fazer boa parte das funções (até administrativas), que não cabiam a ele anteriormente, e que, nessa nova organização da sociedade, hoje cabe (PCT5).

As afirmações vão ao encontro do que Neira (2012) e Pimenta e Lima também alertaram, ao afirmarem que a sobrecarga de tarefas dos docentes universitários é o principal motivo que inviabiliza o acompanhamento pedagógico mais próximo na realização do estágio. Em decorrência disso, segundo os autores, muitas vezes a supervisão é realizada de forma meramente burocrática, a partir da cobrança e controle de documentos, relatórios e fichas de frequência.

Pesquisas como as de Lima e Lima-Filho (2009), Andrade, Fernandes e Bastos (2013) e Bernardo (2014) reconhecem e enxergam com preocupação a sobrecarga que os docentes universitários vêm enfrentando na jornada de trabalho, destacando que nas IES públicas, os trabalhadores estão cada vez mais incorporando atividades na sua carga de trabalho, e nas instituições privadas, a pressão exercida para aumentar a quantidade de carga horária de trabalho bem como a instabilidade de algumas instituições forçam os docentes a assumirem mais atividades dentro da mesma quantidade de horas/aulas gratificadas.

Considerando as justificativas expressas pelos professores participantes nesta pesquisa, sobretudo a do PCT1 e PCT5, bem como o que Neira (2012) e

Batista (2014) enfatizam, é possível reconhecer que o ECS na formação de professores de EF nesse curso está embasado na legalidade, considerando a sua regulamentação, realização e importância no processo formativo. No entanto, seu *status* ainda carece de legitimidade, tendo em vista a desvalorização de uma configuração na qual o ECS é colocado aquém de outras atividades do curso, como, por exemplo, a valorização de outras atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de pós-graduação.

Traçando um paralelo do cenário sobre a configuração de acompanhamento do ECS por parte do curso investigado com o estudo de Elias e Scotson (2000) sobre relações de poder entre estabelecidos e *outsiders*, a constatação da dificuldade de trabalho de orientação, supervisão e acompanhamento mais próximo ao estagiário pelos agentes da IES é um dos elementos passíveis de favorecer uma situação que deflagre maior distanciamento entre as instituições envolvidas (universidade e escola) nesse processo educacional, de forma que quanto mais limitada e distante for essa relação, possivelmente maiores serão as dificuldades de inserção desse estagiário no contexto da escola.

Ainda se apropriando da concepção de Elias e Scotson (2000), o estagiário nessa conjuntura é o personagem situado numa zona de conflito e de disputa de poderes, na qual busca, ou tenta buscar, sua “inserção” e “fixação” em um ambiente novo, com indivíduos “residentes”, que, dependendo da forma na qual sua aproximação for conduzida, poderão exercer maior resistência, dificultando ou impedindo sua entrada e trânsito nesse local.

Tendo em vista as dificuldades para um melhor acompanhamento do ECS, os professores reconhecem que a burocratização do processo do ECS é uma forma de auxiliar no controle e fiscalização da realização do estágio. Nesse sentido, a fala do PCT2 reflete a opinião dos demais docentes ao afirmar que: “é um mal necessário, infelizmente, porque se não fizer isso, o aluno burla, e mesmo assim ele burla, já peguei várias coisas erradas, que ele faz de conta que fez e não fez”.

Assim, o processo burocrático do ECS assume o papel de fiscalização, ressaltado na fala do PCT3, ao dizer que: “se a gente não tem a presença permanente dentro da escola, tem o carimbo da escola comprovando que o aluno esteve presente ali em todo o tempo, então é necessário!”. No mesmo sentido, o PS22 afirmou que “é uma segurança da instituição”. Elias (1980) considera a burocracia como elemento importante na organização social, mas ao mesmo tempo

como uma arma em direção às relações e interdependências sociais, devido ao seu caráter de exaltação legalista.

Ainda a respeito da burocratização do desenvolvimento do ECS, consistindo na parte da documentação que legaliza, normatiza e regulamenta as atividades e ações desse processo de formação do futuro professor de EF, os professores coordenadores de turma e os professores supervisores (PCT1, PCT2, PCT3, PCT4, PCT5, PS10 e PS22) consideram a quantidade de documentos adequada às necessidades do estágio.

Já os estagiários (E1, E3, E4, E8, E9, E14 e E18), principalmente os que realizam o ECS I, referente à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entendem que a documentação exigida para a elaboração do relatório final de estágio (pasta) é excessiva, e frequentemente mais valorizada que as ações de orientação didático-pedagógicas. O relato do E3 reproduz a opinião dos demais a partir da seguinte fala:

Eu via que nas aulas de estágio a gente ficava mais falando de coisas referentes à entrega da pasta [...], era só quero pasta tal dia, arruma escola, não se esquece de fazer tal coisa, relatório de palestra, era mais cobranças burocráticas do que realmente falar sobre o que nós estávamos vivenciando, no caso estágio na escola [...]. A gente não discutia. Está tendo algum problema? Você tem um aluno com deficiência, como você pode trabalhar com ele? Que atividades você está aplicando? Os professores de sala estão te ajudando?

Presume-se que os acadêmicos que realizaram o ECS II não apresentaram maiores queixas referentes ao processo burocrático do ECS por já terem se adaptado à toda a documentação exigida na realização do estágio. Os PCT são unânimes em afirmar que os estagiários apresentam dificuldades com a documentação por conta de desatenção nas orientações realizadas em sala de aula.

Ainda em relação à burocracia, em época de valorização às ações que visam à sustentabilidade e à conscientização ecológica, o E27 sugere a utilização de pasta de ECS no formato *online* como forma de redução do consumo de papel, bem como economia dos estagiários a partir de diminuição da quantidade de impressões de um número elevado de documentos.

Levando em consideração a necessidade de ter documentos burocráticos como forma de garantir a legalidade e o controle desse processo, corrobora-se com autores como Silva (2005), Krug e Krug (2008), Silva e Santos (2011) e Neira

(2012), os quais enfatizam que os aspectos burocráticos não devem ser mais valorizados e prestigiados em relação aos pedagógicos e didáticos do ensino da EF.

Conforme Pimenta e Lima (2012), o ECS deve ser entendido como possibilidade de transcender o processo de ensino-aprendizagem na disciplina específica, possibilitando ao futuro professor a vivência da rotina da escola (NEIRA, 2012), a valorização do conhecimento do PPP (OLIVEIRA *et. al.*, 2011), bem como de toda a micropolítica que permeia o espaço escolar (BORBA; WITTIZORECKI, 2013), favorecendo, dessa forma, o futuro professor a estabelecer relações facilitadoras do seu processo de inserção na escola.

Nesse sentido, constatou-se que os professores coordenadores de turma apresentam tal discernimento a respeito da configuração interdependente entre as ações e atividades constituintes do ECS, como se evidencia na fala representada pela PCT4, ao afirmar que “a grande sacada do estágio, é possibilitar que ele tenha uma vivencia no universo escolar, o que é esse cotidiano escolar e o que é o dia-a-dia da escola!”.

Conforme verificado nas discussões dos grupos focais, essa maior integração às atividades da escola ocorre mais frequentemente na Educação Infantil, principalmente pela dinâmica envolvendo maior atenção aos alunos nesse nível de ensino (BRASIL, 2013). Conforme o PS3, “eles (os estagiários) participam ativamente, dão comida, colocam touca, limpam prato, levam até ao banheiro, dentre outras ações rotineiras que vão além da disciplina de EF”. Tal relato vai ao encontro do que Neira (2012) atribui como função do ECS, ao valorizar a participação do estagiário nas diversas atividades da escola, observando e identificando a rotina, as ações e trocando informações com professores e funcionários mais experientes.

O PS7 reitera a importância de vivenciar momentos durante o ECS na escola que favoreçam a compreensão de ser professor como tarefa complexa a extrapolar a “sala de aula”, afirmando que “é na hora que a gente está conversando informalmente, no conselho de classe, no planejando, na hora-atividade, até na hora do café, comentamos coisas sobre os problemas da escola e da educação”. O PS8 também enfatiza que “no conselho de classe você aprende muito, nesse momento você vê a realidade, você tem uma visão global”. Nessa direção, Hunger, Rossi e Souza Neto (2011) ressaltam que a ação docente na escola é configurada por cadeias de interdependências funcionando como forma de (des)equilibrar a teia

social que estrutura o complexo processo educativo, ou seja, a tarefa do professor na escola não é isolada, ao contrário, é dependente de uma configuração interdependente que favoreça trocas, diálogos, compartilhamentos e demais possibilidades de valorizar o papel de todos na instituição.

Os professores supervisores (PS3, PS5, PS6, PS12) da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental consideram importante que as reuniões administrativas e pedagógicas, assim como os conselhos de classe, contem com a participação dos estagiários, como forma de reconhecer elementos ocultos permeadores do campo burocrático e de conflitos entre as diversas áreas do conhecimento, tal como as distintas formas de pensamento e ideologia dos atores constituintes da escola. Além disso, Marco e Maurício (2007) valorizam esses momentos como forma de planejamento, reflexão sobre o trabalho pedagógico e de reconhecimento e compartilhamento de novas possibilidades no processo ensino-aprendizagem.

Contudo, ao mesmo tempo em que os professores supervisores reconhecem essas ações como relevantes e significativas no processo formativo dos estagiários, alertam acerca da preocupação sobre a participação de pessoas não pertencentes à escola (referindo-se ao estagiário) em atividades consideradas mais internas, como, por exemplo, o relato do PS6, ao afirmar que “infelizmente as pessoas não sabem ficar com a boca fechada, coisas que acontecem dentro da reunião pedagógica, acabam saindo atritos, aí acaba gerando confusão para quem está ali dentro, por isso não participam”. Aroeira (2014) também evidenciou a importância da participação dos estagiários de EF em todas as situações envolvendo trabalhos coletivos na escola, como conselhos de classe e reuniões pedagógicas a fim de cumprirem integralmente sua função formativa e se tornarem coparticipantes da vida escolar. No entanto, conforme Batista (2014), algumas escolas possuem gestões rígidas limitantes da acessibilidade do estagiário ao exercício de funções e papéis docentes, restringindo uma vivência “verdadeira” do ser professor.

Considerando os relatos referentes às atividades e ações realizadas, e tendo em conta os pressupostos de Elias e Scotson (2000), entende-se que, de forma geral, a configuração do ECS investigado não favorece nem a integração nem o estabelecimento dos estagiários no contexto escolar, uma vez que as atividades são desarticuladas entre as instituições envolvidas e não oportunizam o amplo conhecimento e as diversas vivências passíveis de realização a partir da parceria

entre universidade e escola, referindo à ideia de um estagiário “de fora” do contexto, inserido numa dinâmica já estabelecida, com suas regras, normas e características, fator certamente dificultador do seu envolvimento e participação no contexto da escola, assim como das suas práticas pedagógicas específicas na disciplina de EF.

De acordo com Elias e Scotson (2000), a exclusão e a estigmatização dos grupos estabelecidos frente aos *outsiders* é uma arma natural de defesa e diferenciação, no intuito de preservar a identidade e afirmar superioridade e soberania desse lugar demarcado. No caso da escola e seus agentes estabelecidos, pode-se fazer a mesma inferência acerca da dificuldade ou resistência em aceitar o “novo”. Por isso, valorizar e fortalecer a diversificação e a pluralidade de vivências, ações e atividades, em parceria entre universidade e escola, são formas prudentes de se minimizar o distanciamento do estagiário de EF frente ao seu campo de atuação (a escola).

No propósito de vivenciar as mais diferenciadas atividades, ações e acontecimentos que ocorrem na escola, ao longo de um tempo maior e de forma mais estável e equilibrada, houve relatos em todos os grupos focais, para todos os níveis de ensino, sugerindo a antecipação do ECS ou a inserção do acadêmico na escola antes da realização do estágio. As falas do E1 e PS20 exemplificam em teor as discussões nos grupos. O E1 disse “eu vejo como desperdício pra gente ter o primeiro contato com a escola no terceiro ano. Nós passamos para licenciatura. Já deveria ter uma observação, nem que seja uma carga horária pequena na escola desde o início do curso”. Nesse sentido, o PS20 afirmou que “deveria dividir essa carga horária do estágio e fracionar desde o primeiro ano do curso, começando com observação e indo para um critério mais exigido”.

Considerando que o ECS do curso investigado no ano de 2015 estava organizado de forma a atender a Resolução nº 02/2002 CNE/CP¹⁹, desenvolvia-se na segunda metade do curso, ou seja, a partir do terceiro ano. Tendo em vista os resultados evidenciados na pesquisa, presume-se que a Prática como Componente Curricular (PCC) vem se efetivando parcialmente nas disciplinas do curso, uma vez que vários estagiários e professores supervisores apontam o ECS como a primeira vivência do acadêmico na escola. O PCT4 confirma essa fragilidade do curso ao relatar que “a gente precisa efetivar mais nas disciplinas do curso, que são as

¹⁹ Salienta-se que a partir da Resolução nº 02/2015 CNE/CP, o ECS pode ocorrer em qualquer período, conforme o Projeto Pedagógico do Curso da IES.

práticas curriculares [...]. A primeira experiência que os estagiários fazem nas escolas, na realidade escolar, é no momento do estágio [...]”. De acordo com Batista (2014), isso acarreta a sobrecarga de ações do ECS, tendo em vista que o acadêmico terá de cumprir outras funções básicas e indispensáveis que já poderiam ter sido realizadas anteriormente a partir da PCC.

Haja vista a configuração das atividades do ECS, alguns professores supervisores da Educação Infantil (PS1, PS3 e PS5) recomendam a necessidade de equilíbrio entre a distribuição de carga horária de Observação²⁰ e Direção²¹ e o aumento da carga horária de observações. De acordo com os professores, tal mudança se justifica por ser a primeira, ou uma das primeiras, inserções do acadêmico na escola, bem como pela necessidade de conhecer a estrutura, organização e funcionamento da rotina dos Centros Municipais de Educação Infantil, uma vez que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estes apresentam características distintas em relação aos demais níveis da Educação Básica (BRASIL, 2013).

O ECS da IES investigada está organizado de acordo com a Resolução nº 02/2002 CNE/CP, com instituição de carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas. Dessa forma, considerando a configuração de duração e carga horária, os participantes da pesquisa apresentam opiniões divergentes a respeito do assunto.

Vários professores e estagiários (PCT1, PCT2, PCT3, PCT4, E1, E2, E8, E9, E11, E18, E19, E25, PS6 e PS11) relataram que a carga horária e a duração do ECS estão adequadas para o processo de formação inicial do futuro professor de EF. De acordo com PCT4 “se não tivesse essa carga horária, o estagiário não teria o processo de experimentação, de vivências, então esse tempo oportuniza a ele conhecer realidades [...], descobrir e vivenciar todos os conhecimentos”.

A adequação de carga horária e de tempo de realização do ECS também é representada a partir da fala do PS11, ao afirmar que “a duração do estágio da UEM é bastante pertinente, porque é um tempo em que o acadêmico consegue criar vínculo na escola, com o ambiente escolar, com as crianças, com a rotina da escola”. No mesmo sentido, o PS8 afirmou que “quando o estagiário fica o ano

²⁰ A observação é a primeira atividade prática do ECS com a turma selecionada, no intuito de conhecer, avaliar e refletir a realidade dessa turma em específico.

²¹ No curso investigado, caracteriza-se como a etapa de aplicação da aula propriamente dita, o ministrar a aula, com a supervisão do professor de EF e com orientação do professor da IES.

inteiro, realmente ele cria um vínculo, um laço e consegue desenvolver o trabalho, isso aí com certeza vai acrescentar no futuro profissional dele”.

Por outro lado, outros participantes da pesquisa (PCT5, E11, E13, E14, E29, PS4, PS19, PS20 e PS22) consideram a carga horária do ECS muito extensa. Os estagiários justificam essa dificuldade, sobretudo para aqueles com necessidade de conciliar estudos e trabalho, como observado na fala do E13, afirmando que “pra quem trabalha é difícil, tem que mudar horário de serviço, ai tem gente que não entende, o patrão não entende”. Outro relato considerando excessiva a carga horária do ECS foi o do PCT5, ao justificar que:

Não é a quantidade que vai qualificar o acadêmico na sua atuação, mas sim a experiência que ele vai ter e o sentido que ele vai atribuir a essa experiência. Então, muitas vezes, essa quantidade de horas, ou até mesmo a burocracia, a papelada exigida para essa experiência desse acadêmico é que fazem com que ele, muitas vezes, se desestime de algo que, num curto tempo, num tempo um pouco menor, poderia dar aquele gosto da experiência. Essa quantidade excessiva, às vezes, desestimula mesmo e não vem qualificar muito o processo [...].

Montiel e Pereira (2011), ao analisarem o ECS com carga horária de 400 horas no curso de formação de professores de EF e baseados nas respostas oferecidas por coordenadores de curso e professores orientadores de ECS, evidenciaram que essa quantidade de carga horária favorece uma melhor formação pedagógica para atuar na escola, possibilitando diversificação de experiências e maior vivência no cotidiano do ambiente escolar, oportunizando a construção da identidade.

Dessa forma, ao contrário do exposto referente às atividades e ações, a configuração de tempo e duração do ECS apresenta indícios que valorizam e fortalecem a inclusão do estagiário (*outsider*) no contexto escolar, pois, além de atender a legislação na carga horária mínima 400 horas, a forma de organização de divisão de turmas e níveis de atuação demandou uma duração prolongada, favorecendo o maior convívio entre os estagiários e os agentes do ambiente escolar. Com base em Elias e Scotson (2000), essa aproximação entre indivíduos de grupos distintos poderá contribuir para minimizar as diferenças, divergências e conflitos do jogo de disputa pelo poder.

Seguindo a lógica do jogo em Elias (1980; 1994), caracterizada por uma disputa dinâmica das relações sociais de indivíduos interdependentes, incorporada ao contexto do ECS, entende-se que com maior tempo de permanência, as relações

de conflitos e tensões entre estagiários e os demais agentes da escola possam diminuir as diferenças de poder entre os envolvidos, possibilitando ao estagiário se enquadrar e se estabelecer de forma gradativa no ambiente escolar. Reforçando essa premissa, Elias e Scotson (2000, p.104) enfatizam que:

Passado algum tempo, torna-se mais fácil compreender que, à medida que diminuem as diferenças de poder entre indivíduos e grupos interdependentes, se torna decrescente a possibilidade de quaisquer participantes, por si próprios ou enquanto grupo, estarem aptos a influenciar o decurso global do jogo”.

Ainda referente à questão da duração, outro aspecto apontado pelos estagiários (E15, E16 e E17) que afetou a realização do ECS II (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) foi a ocorrência de que duas greves dos professores da rede estadual de ensino no primeiro semestre de 2015, paralisando as atividades por mais de 70 dias. Dessa forma, algumas ações e atividades do ECS tiveram de ser realocadas e adaptadas no intuito de cumprir com a legislação vigente e o calendário acadêmico da IES a fim de que sua finalização fosse possível.

A respeito da relação entre ECS e as disciplinas do curso, os professores coordenadores de turma reconhecem ainda serem tímidas as associações dos conteúdos estudados no curso (de forma mais teórica) com a atuação na escola (de forma mais prática). Nesse sentido, alguns deles apresentam indicativos, como o PCT2, ao apontar que: “está faltando aqui no nosso departamento, mais encontros pedagógicos para falar principalmente do estágio com as disciplinas”. No mesmo sentido, a PCT3 sugere: “a gente tem que ter um momento pedagógico, em que os professores do ECS levem ao departamento como funcionam, quais são as práticas e como eles poderiam ajudar na realização do estágio”.

Alguns estagiários (E3, E16, E19, E22, E29, E30) também citaram aspectos limitantes da relação das disciplinas do curso com o ECS, tais como a falta de experiência dos professores do curso com a escola, a ausência de interdisciplinaridade, a insuficiência de relações entre teoria e prática, bem como acomodação e resistência dos alunos frente ao novo. No entanto, também se constataram experiências pontuais, como, por exemplo, a do E2, ao afirmar que “a professora de EF adaptada, nesse ano [...], ela dava a opinião dela, sugestões, perguntava como que a gente estava trabalhando, o que esse aluno tinha [...], então foi muito bacana”.

Conforme Pimenta e Lima (2012), o ECS é capaz de valorizar as aprendizagens decorrentes da dinâmica interativa de saberes, nas quais o encontro/confronto com os professores das diversas disciplinas da universidade, levando em consideração os conhecimentos dos atores da escola, os valores, as visões de mundo e as diferentes experiências, certamente enriquecerão essa prática. No entanto, Aroeira (2014, p.119-120) afirma que:

O estágio não pode sozinho ser responsável por realizar todas as articulações e interlocuções de um curso de formação de professores; pode contribuir nesse processo, mas essa tarefa deve estar embutida em cada disciplina, no sentido de não perder de vista que a escola deve ser tomada como referência para a formação, resgatando-o como campo de atuação em todas as disciplinas desse curso.

Nesse sentido, poucos relatos dos acadêmicos evidenciaram a realização da PCC, e isso é uma fragilidade do curso. Por exemplo, o E2 enfatizou essa importância, ao afirmar que: “na disciplina de ginástica escolar, nós fomos para a escola fazer observação [...]. Foi um trabalho muito bom. A gente fez entrevista com o professor, observou duas aulas, relacionou aquilo com o conteúdo, já contribuiu”. Na mesma direção, o E4 relatou que: “é muito bacana ter o contato e saber a realidade da escola, isso é muito legal. Aproximação com os professores, saber o que os professores falam, como é a discussão, a gente tem que estar incluso nisso”.

As poucas menções às PCCs vão ao encontro da pesquisa de Maffei (2014), na qual também foram restritas as manifestações efetivas de tal ação pedagógica na formação de professores de EF. O autor atribui a causa à falta de conhecimento da comunidade acadêmica, bem como ao pouco contato e divulgação de outras experiências consolidadas nesse contexto.

Compactuando com o autor e considerando os aspectos evidenciados e analisados nessa pesquisa, sugere-se que o ECS apresente em sua configuração relações de interdependência com as disciplinas do curso, com as PCCs e, sobretudo, com o campo de atuação, de forma a favorecer a articulação entre teoria e prática, universidade e escola, bem como profissionais e estudantes.

Nesse sentido, à luz da teoria configuracional de indivíduos interdependentes, espera-se que essa configuração investigada, referente ao ECS na formação de professores de EF, possibilite a análise, reflexão e avaliação sobre os aspectos não satisfatórios, de forma a oferecer menor desigualdade de dependência e maior equilíbrio de poder nas relações entre os estabelecidos e os *outsiders*.

AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO ECS EM EF

As relações estabelecidas no cotidiano da escola partem de uma realidade complexa e turbulenta entre os atores envolvidos de forma interdependente, constantemente com geração de conflitos, tensões, aproximações, distanciamentos, hierarquias e outros movimentos que certamente terão influência na dinâmica, estrutura e organização do processo educacional (LIMA, 2003; BOTLER, 2010; HUNGER; ROSSI; SOUZA NETO, 2011; TAVARES, 2012; ROCHA; FERNANDES, 2014).

Retomando a ideia de jogo apresentada por Elias (1980), na qual se manifestam disputas pelo poder no contexto escolar, Lima (2003, p. 94) ressalta que os agentes ali inseridos são pessoas em interação, com autonomia relativa, passíveis de não se limitar ao cumprimento de regras impostas e estabelecidas *a priori* por alguém. No entanto, no campo de disputas dos agentes desse contexto educacional, essas regras são cumpridas ou descumpridas conforme os interesses em jogo.

Nesse sentido, amplia-se a discussão quando entra em cena o estagiário, uma vez que se questiona: *Os agentes da escola consideram o estagiário como parte integrante do ambiente escolar? O próprio estagiário sente-se integrado à instituição escolar?*

Os resultados da pesquisa evidenciaram que vários acadêmicos (E1, E2, E3, E4, E5, E13, E14, E16, E29, E31, E32), pelo fato de serem estagiários, relataram a experiência de algum tipo de preconceito ou desconforto no cenário escolar durante a realização do ECS. Tal fato ocorreu com maior incidência na Educação Infantil, contexto no qual os próprios professores de EF parecem não estar bem integrados com os demais agentes da escola, uma vez que esses não conseguem completar a carga horária semanal em uma única escola e precisam trabalhar em mais instituições, dificultando a criação de um vínculo mais aprofundado. O relato do E2 exemplifica essa situação, ao afirmar que: “a professora de EF disse que também se senti um pouco isolada dos demais professores no CMEI”.

Ainda sobre os preconceitos em relação aos estagiários na Educação Infantil, algumas falas exemplificam as discriminações: “Você sente que eles te vêem como estagiário. Estagiário fica no teu canto” (E2); “Eu não podia comer com os professores, eu tinha que ir depois [...]” (E3); “Nem bom dia, nem olhar na cara [...], a

única pessoa que a gente conversava era com a professora de EF da turma [...]” (E4). Por outro lado, também é importante ressaltar que nas relações sociais, o contato e a conexão devem partir de ambos os lados, ou seja, o estagiário também precisa ter consciência de sua participação ativa no processo de formação.

Tendo em vista os relatos de discriminação frente aos estagiários e professores de EF, infere-se que as demarcações de espaços e territórios no ambiente da Educação Infantil dificultam o estabelecimento de relações pessoais e profissionais entre os estagiários de EF com os demais agentes da escola, com exceção do professor de EF, uma vez que este também é visto de forma estigmatizada pelos demais agentes do contexto. Tal situação vai ao encontro do exposto por Elias e Scotson (2000), com a constatação de que o grupo dominante (mais antigo) nas disputas de poder afixava rótulo de “valor humano inferior” sobre aqueles que não estavam integrados ao grupo, como forma de perpetuar o poder exercido pelos mais velhos frente aos mais novos.

Nos outros níveis de ensino, os estagiários (E14, E19, E29 e E31) também relataram sofrer desconfortos e preconceitos por parte dos agentes da escola, com exceção dos professores de EF, que normalmente os recebiam de forma respeitosa e acolhedora. E31 exemplifica tal afirmação ao relatar que:

A coordenação já deixava claro que nós estagiários não podemos entrar na sala dos professores. Estagiário não pega café e lanche, e na hora do intervalo nós não ficamos junto com professores, ok! Nós entendemos, mas a gente chega ao professor e ele fala pra gente ir ali na sala tomar um café, pegar um lanche, te dá uma banana na sua mão. E daí você fala: “Putz! E agora?”. Mas você recebeu uma ordem de não entrar. Nós estagiários estamos aqui pra ajudar e não podemos nem entrar na sala dos professores. Você fica em situação de desconforto.

A fala deixa claro que, de forma geral, com exceção do professor de EF, os demais agentes não consideram o estagiário como integrante da escola. De acordo com Pimenta e Lima (2012), o ECS deve ser entendido como possibilidade de transcender a conjectura da universidade, propiciando uma aproximação à realidade da escola, bem como o envolvimento dos seus agentes nesse processo formativo. Nesse sentido, Scherer (2008) recomenda como primeiro passo para o reconhecimento do ECS e do estagiário no ambiente escolar a sua inclusão no PPP da escola.

O fato de o estagiário não ser reconhecido pelos agentes da escola reforça a ideia colocada por Hunger, Rossi e Souza Neto (2011), na qual as relações de força

e de poder entre indivíduos interdependentes marcam as disputas do jogo no contexto escolar. Nesse caso, o estagiário, por ser considerado o agente “de fora”, acaba por ser excluído do processo. Considerando que a disciplina de EF ainda é desvalorizada e vista em um *status* inferior quando comparada aos outros componentes curriculares (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013), essa agregação resultante do estagiário de EF parece favorecer maiores diferenças de poder entre os envolvidos, o que certamente acarreta maior distanciamento e exclusão dos futuros professores de EF durante o ECS.

Segundo Elias e Scotson (2000, p. 22), “a exclusão e estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar”. Os autores afirmaram que a coesão do grupo estabelecido contribui para reforçar o seu *status* de superioridade e manter o monopólio. Com base nisso, reforça-se a necessidade de acesso dos estagiários nas diversas atividades e ações da escola como forma de valorizar a sua importância no processo frente aos demais agentes, da mesma maneira que se exalta como instância indispensável um maior vínculo dos professores da universidade e escola como forma de aproximação das instituições envolvidas nesse processo educacional.

Em menor proporção, também surgiram relatos (E9 e E23) valorizando a participação dos estagiários, como exposto pelo E9, ao afirmar que: “a postura da professora com a gente foi muito profissional, nem parecia que éramos estagiários”, bem como na fala do E23: “nós éramos tratadas como professoras, não havia preconceito algum por todos”.

Todavia, há ainda o outro lado, no qual os próprios estagiários não se sentem integrados ao contexto escolar, como exemplificou o PS9, na seguinte fala: “Venham aqui, tem café pra tomar, tem água. Elas, Não! Não! Não! Não queriam entrar, só começaram entrar na sala, próximo ao final do estágio”. Tal afirmação vai ao encontro do que Elias e Scotson (2000, p. 20) ressaltaram a partir da seguinte afirmação “esses próprios recém-chegados, depois de algum tempo, pareciam aceitar, com uma espécie de resignação e perplexidade, a ideia de pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade”.

A estrutura de escolas de porte maior é outro aspecto apontado como possível dificultador dos relacionamentos entre os estagiários e os demais agentes do contexto escolar. Segundo o PS12:

Em escolas grandes, como essa, é difícil eles interagirem com todos da escola, com a zeladora, o porteiro, a direção, por exemplo, aqui tem a diretora geral e três diretores auxiliares, de manhã, a tarde e a noite, eles não sabem direito onde é a sala da direção, onde é a supervisão. A escola é muito grande, então em relação a isso, eu acho que é um pouco difícil para os estagiários sim, o entrosamento com a escola [...], isso aí deixa eles meio perdidos, eles entram na sala dos professores, acho que tem uns quarenta professores na hora do intervalo, aí tem um lanche, coitadinhos, eles ficam totalmente perdidos [...].

Assim como a dimensão das escolas, o sistema de ensino (municipal e estadual) no qual estão inseridas parece ser um fator determinante na configuração e passível de influenciar nas relações entre os estagiários e os agentes da escola. Dessa forma, tanto os professores coordenadores de turma quanto os professores supervisores e estagiários, representados pelas falas de PCT3, PS21 e E16, consideram que a estrutura e as condições oferecidas na rede municipal de ensino são mais propícias para que os estagiários criem e mantenham relações educativas, sociais e afetivas com os agentes da escola, de forma a favorecer o processo de formação do futuro professor de EF no ECS. A seguir são apresentadas algumas dessas evidências a partir de relatos:

O relacionamento e o convívio nas escolas estaduais é menor que nas municipais [...], existe uma diferença, não é o mesmo tipo de vínculo, não é o mesmo tipo de relacionamento e de intervenção que os alunos fazem (PCT3).

Por exemplo, o município é bem padronizado. Às vezes, pode ter uma divergência, mas é mínima, no estadual não é, por mais que tenham exceções, no geral, não tem essa padronização, não tem a quem recorrer, não tem quem fiscalize, não tem quem cobre. Não há uma união de professores fazendo planejamento igual há no município (E16).

No município, pela escola ser menor, eu acho que os acadêmicos tem uma acolhida maior, tanto de todos os professores, como supervisor, orientador, pessoal serviço auxiliar, então, eles têm um contato maior, porque as escolas são menores. Nas escolas estaduais, o que eu vejo é assim: nós temos uma sala de professores que não cabe nem nós. Se todos os professores ficarem lá, fica apertado, então, não tem um só estagiário de Educação Física, de Geografia, de História, de Português, de Inglês, de todas as outras disciplinas. Se todos os estagiários ficarem dentro da sala dos professores dificulta [...] (PS21).

Os relatos evidenciados acerca das diferenças entre rede municipal e estadual ressaltam as indicações de Elias e Scotson (2000), ao perceberem que a

maior coesão entre os professores da rede municipal favorece o potencial de organização e estruturação de suas ações interdependentes na escola, o que possivelmente favorecerá as ações dos estagiários.

No Ensino Médio, mais dois aspectos chamaram a atenção. O primeiro é referente à resistência dos próprios alunos em relação aos conteúdos da EF, como apontado por E29, ao afirmar que: “A gente chega com vontade, pensa que vai ser diferente. Mas você chega lá e os alunos não querem nada com nada”. Da mesma forma, o E32 disse: “Você chega lá e quer inserir uma aula diferente, sendo que eles só querem jogar bola”. Conforme Gomes *et al.* (2013), a resistência dos alunos frente a práticas pedagógicas e conteúdos não convencionais da EF, tal qual a cultura estabelecida das aulas corriqueiras e tradicionais, são aspectos muito evidenciados na disciplina de EF, seguramente gerando conflitos, tensões e desarranjos na atuação do estagiário nesse jogo de relações. Já o segundo refere-se à proximidade de faixa etária entre os alunos da Educação Básica e os estagiários do Ensino Superior. Nesse sentido, o PS15 alertou:

Para o Ensino Médio, eu vejo que eles são novos [...], eles brincam, eles são muito receptivos, isso faz com que os alunos acabem confundindo eles, paquerando eles, chega a causar certo tumulto. Isso eu aviso antes, vocês tomem cuidado, os alunos têm praticamente a mesma idade (PS15).

Essa preocupação apontada pelo professor supervisor é evidenciada constantemente em pesquisas envolvendo estagiários, pois essa pouca diferença de idade geralmente encontrada entre alunos e futuros professores aproxima-os em diversos domínios de relacionamento. Dessa forma, Lowman (2004) alerta sobre os riscos e as considerações éticas de um eventual relacionamento amoroso entre professor (futuro professor) e aluno. Considerando o exposto, o professor orientador de ECS tem importante papel formador e esclarecedor nessa e em outras situações que ocorram.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), Albuquerque (2003), Pimenta e Lima (2012), Aroeira (2014) e Batista (2014), o professor orientador de ECS, ao ser reconhecido como protagonista no processo de formação inicial do futuro professor, além do seu papel de instrução didático-pedagógico, favorecerá também a criação de relações e interações, de forma a aproximar os estagiários dos agentes envolvidos na escola. Apesar de sua inegável importância, Batista (2014) afirma que, além de as instituições negligenciarem a figura do professor orientador, os

próprios professores universitários não reconhecem com propriedade sua importância no processo de formação dos estagiários.

Como já destacado anteriormente na discussão da configuração do ECS, os resultados da falta de acompanhamento dos professores orientadores também foram evidenciados como aspecto limitador nas relações estabelecidas entre estagiários e professores orientadores de estágio. Ressalta-se nesta pesquisa a defesa pelo entendimento de que as relações de partilha, coesão, retribuição e colaboração são determinantes para o fortalecimento do processo formativo do futuro professor de EF ao longo do ECS (GOMES *et al.*, 2014).

No entanto, os relatos das entrevistas e as discussões dos grupos focais evidenciam uma falha em cadeia nas relações estabelecidas, na qual se constata o distanciamento entre professores orientadores e estagiários. Nesse sentido, questiona-se: *Por que isso ocorre? O que poderia ser feito para mudar essa realidade?* As descrições dos fatos e os relatos a seguir buscam demonstrar esse panorama.

Todos os professores coordenadores de turma reconhecem que o acompanhamento e a supervisão dos estagiários são fragilidades evidentes no ECS do curso. No entanto, o PCT3 e PCT4 ressaltam a ocorrência semanal de reuniões entre os professores coordenadores de turma para discutirem, planejarem e avaliarem as práticas pedagógicas e administrativas, bem como para resolver os problemas cotidianos encontrados no ECS. Dentre os problemas evidenciados, o PCT2 pontua que “existem professores que nunca foram na escola e estão ensinando sobre escola”. O PCT3 revela a necessidade de “maior tempo de permanência e orientação pedagógica dos professores orientadores”. PCT4 relata que “temos noventa alunos para cinco professores, o que impede o acompanhamento efetivo”.

Os estagiários e os professores supervisores apresentaram várias reclamações e posicionamentos negativos em relação ao acompanhamento e à supervisão do ECS no curso. Assim, no Quadro 3 são apresentadas de forma sintetizada algumas falas que ilustram tal cenário.

Quadro 3 – Reclamações dos estagiários e professores supervisores sobre o acompanhamento do ECS

Relatos dos Estagiários	Relatos dos Professores Supervisores
“Orientação com a nossa orientadora a gente não teve [...]. Os professores da escola percebiam que ninguém supervisionava a gente [...]. Aí no nosso último dia do fundamental a professora de Artes falou assim: mas eu nunca vi o professor da faculdade de vocês”. (E13).	Agora da parte da UEM, da instituição eu nunca vi. [...] Da universidade não apareceu ninguém. Supervisor (referindo-se ao orientador) não existe!” (PS3).
“A gente foi procurar a supervisora da escola, e ela falou que não gosta de estagiários de EF da UEM, porque eles não têm professor que acompanhe, as outras instituições têm” (E16).	“A própria universidade está distante da escola, ela forma para escola, mas não vai à escola, não sabe o que está acontecendo, como está sendo realizado. Isso acaba se refletindo quando eles chegam aqui” (PS7).
“Não tem essa coisa do professor orientador” (E18).	Eles têm que acompanhar melhor. Acho que aula de estágio deveria ser o que a gente tá fazendo aqui. O professor sentar, fazer uma roda e vamos conversar, vamos trocar experiências, vamos ver o que está acontecendo. O professor ser o mediador disso, entender o que está acontecendo na escola, por isso que é fundamental que o professor já tenha tido uma experiência” (PS8).
“Quando a gente precisa, quando tem alguma dúvida, [...] e ainda assim, é uma última opção. Primeiro a gente recorre aos colegas para ver se tem uma solução, e se ninguém apresentar uma solução legal, aí se recorre ao orientador [...]. Se você soubesse que tem uma fiscalização [...], teria feito um plano um pouquinho mais elaborado” (E19).	“É uma frustração por parte do acadêmico [...]. Nossa, o professor não veio aqui para me avaliar! E agora, o que eu faço?” (PS9).
“Ele não está no contexto da escola para saber se aquele plano vai dar certo ou não” (E21).	“A gente sente a necessidade do supervisor (referindo-se ao orientador) dele aqui” (PS10).
“O meu orientador de estágio, é meu orientador de TCC, então “eu vou assinar para você”, mas ele não sabe se eu acabei o estágio, se eu comecei, o que eu estou fazendo, e nunca foi lá, simplesmente assina” (E22).	“Estágio Supervisionado! Não é esse o nome da disciplina? O estágio supervisionado deveria ter um acompanhamento do professor? Acompanhados pelos professores de sala ou pelo professor que vem da universidade? [...]. Isso é um problema grave! O professor da universidade ter ido para uma especialização, um mestrado, um doutorado e nunca ter tido uma vivência na escola” (PS16).
“Se o professor tivesse mais presente, dá mais segurança para o estagiário. Na verdade, não é nem questão de fiscalizar, de o estagiário ter medo do professor. Não! O estagiário se sente mais seguro se o professor tiver lá, acompanhando de perto” (E26).	“Hoje, nós temos que ceder a nossa carga horária, o nosso planejamento, a nossa construção, e, de repente, é frustrante. [...] Cadê esse professor que supervisiona? Que orienta? Essa função não cabe a nós” (PS19).
“A única coisa foi que a minha orientadora me pediu para que enviasse todos os planos de aula após terminá-los” (E29).	“A falta de supervisão ainda deixa a desejar e faz falta para o acadêmico” (PS21).
“Você escolhe um orientador por proximidade [...], Só que ele nunca deu aula no colégio. E ele disse que até poderia assinar pra nós, mas fica complicado eu te dar esse suporte” (E33).	“Um grande problema é a falta de retorno para com o acadêmico [...]. O papel aceita qualquer coisa, então ele vem, ele cumpre o estágio, e ele faz um relato, ele monta a pasta. Mas ele não teve um <i>feedback</i> , ele não teve um acompanhamento” (PS22).

Fonte: o próprio autor

São notórias e preocupantes a quantidade e diversidade de reclamações dos estagiários e professores supervisores. No entanto, pesquisas na realidade brasileira vêm apresentando a falta de supervisão, orientação e acompanhamento do ECS na formação de professores de EF como a principal ou um dos maiores problemas do estágio (NEIRA, 2012; AROEIRA, 2014; IZA; SOUZA NETO, 2015).

Embora fique evidente que muitos acadêmicos não tiveram experiências satisfatórias no que tange ao acompanhamento e supervisão do ECS pelos professores orientadores, houve o reconhecimento por parte dos estagiários (E1, E2 e E4) em relação à valorização dessa prática pelo grupo focal da Educação Infantil, de acordo com o relato de E2, ao dizer: “O que eu vejo é que, em muitas vezes aqui no curso, o orientador só serve pra assinar papel, pra muitas pessoas. Pra mim não foi o caso, porque ele nos ajudou muito”. Esse fator também foi evidenciado na fala do E4, ao relatar: “Muitas vezes as conversas que eu tive sobre o estágio, foram conversas informais e que me ajudaram muito” [...].

Da mesma forma, constatou-se que alguns professores supervisores (PS1, PS3, PS5, PS6 e PS10) reconheceram a realização desse trabalho no curso, demonstrando que sua relevância é fundamental e indispensável no processo de acompanhamento e supervisão do professor orientador da IES, como dito por PS3: “Dá um ar de uma coisa mais séria quando está lá o supervisor avaliando” [...].

Considerando as fragilidades e potencialidades constatadas nesta pesquisa a respeito do papel do professor orientador de ECS, reforça-se com base em Aroeira (2014) e Batista (2014) a importância indispensável de sua função nesse processo educativo, pois é a partir de suas ações agregadoras que a reflexão coletiva entre todos os envolvidos no estágio será favorecida, assim como um diálogo mais próximo entre escola e universidade.

A respeito dos resultados sobre os professores supervisores de ECS, alguns relatos dos estagiários (E2, E9, E12 e E14) participantes dos grupos focais evidenciaram que tais profissionais vêm auxiliando colaborativamente no processo de formação dos futuros professores de EF. O Quadro 4 ilustra uma síntese de relatos positivos dos estagiários em relação ao acompanhamento dos professores supervisores.

Quadro 4 – Relatos positivos dos estagiários a respeito do acompanhamento dos professores da escola

“A professora sempre que precisava estava à disposição [...], qualquer coisa eu podia mandar mensagem pelo *facebook*, *whatsapp* ou e-mail. Era muito fácil de contatar [...]. Ela ajudava, dava opinião dela” (E2).

“A relação com a professora foi muito boa [...]. Na primeira aula que eu fui à escola e ela estava dando tênis, eu falei: Meu Deus! Que professora é essa, que eu chego na primeira aula e ela já está dando tênis! Eu gostei bastante do jeito e da postura dela [...]” (E9).

“É uma pessoa que vou me espelhar, uma pessoa totalmente organizada, correta, justa” (E12).

“Foi primordial o papel dele. Ele sempre estava ali [...]. Se ele percebia que não estava dando certo, ele entrevistava, ajudava com outros métodos, mudava a maneira [...]. Conversa antes, conversava depois, ele sempre olhava nossos planos, a gente mandava por e-mail, e ele dava um retorno” (E14).

Fonte: o próprio autor

Destaca-se que os relatos de reconhecimento dos estagiários em relação aos professores supervisores foram constatados apenas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (rede municipal).

Considerando as atribuições e especificidades do trabalho da EF na Educação Infantil, os professores desse nível de ensino (PS1, PS2 e PS3) indicam que o escasso tempo para conversar e orientar os estagiários é uma limitação por impossibilitar que o foco seja retirado das crianças em momento algum. De acordo com o PS1, “durante a observação você não tem como conversar, porque se você conversa com eles (estagiários) “as crianças pegam fogo” a aula, você não pode desviar a atenção, é um caindo, outro rolando [...]”. Nesse sentido, o PS2 sugere que “o horário de conversar é no momento do café ou a hora em que dorme todo mundo”.

O PS3, também da Educação Infantil, entende que a disciplina de EF facilita o envolvimento e aproximação do estagiário com o professor supervisor. O professor afirmou: “Eu acho que a EF favorece a aproximação de todos [...]. Eu creio que seja bem próximo, porque a gente tem que estar a todo o momento brincando, rindo e conversando” (PS3). Bertini Junior e Tassoni (2013) e Gomes *et al.* (2013) respaldam essa constatação ao afirmarem que a EF e o docente dessa disciplina possuem características específicas favorecedoras do envolvimento e a participação dos alunos nas aulas.

Apesar de algumas experiências positivas relatadas pelos estagiários da Educação Infantil nos demais níveis de ensino, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, os estagiários (E11, E16, E22, E24, E27, E29, E32 e E33) descreveram que os professores supervisores apresentavam um relacionamento de extrema liberdade, no qual os deixavam “totalmente” ou “quase totalmente” livres para fazer as suas escolhas na atuação didática e pedagógica durante as aulas de EF, como evidenciado nos relatos, a seguir:

Saía para tomar café [...]. Ela deixava a gente sozinho, a gente ficava lá com a turma [...]. Se a diretora perguntar, vocês falam que eu já volto [...]. Ela confiava muito na gente, mas ao mesmo tempo, sabia que não era certo (E16).

No Ensino Médio, a professora deixava a gente lá na turma, ia tomar um café, corrigir umas provas [...]. Teve um dia que a gente ficou sozinho, ela ia viajar e precisou levar um gatinho no veterinário, e nós ficamos dando aula, e ela foi [...]. Ela dava um rolê na escola, ia conversar com a zeladora, e a gente lá, dando aula (E24).

O Quadro 5 apresenta relatos diversos sobre opiniões e funções dos professores supervisores de ECS.

Quadro 5 – Opiniões e funções dos professores supervisores de ECS

“Quando eles (os estagiários) chegam com a atividade você pensa ‘essa atividade aí não dá certo não, faz isso com outra turma’. Então pela nossa vivência, por estar ali todo dia”.	PS2
“A gente dá uma contribuição até certo ponto, mas vai depender muito do aluno”.	PS8
“Depois que acaba a aula, a gente conversa, você poderia ter feito assim, assado, ficou muito lento, ficou muito assim, você poderia ter feito diferente”.	PS12
“Eu me sinto capacitada! Eu não sei o que eu posso interferir, se eu não estou entrando no trabalho do professor da universidade, se eu falo uma coisa e o professor fala outra”.	PS15
“O nosso papel de professor da disciplina é muito importante, porque é daí que ele vai seguir uma linha de trabalho. Eles vêm muito crus, com muita dificuldade [...]. O encaminhamento metodológico deles é muito falho, então, eu acho que a gente tem essa função essencial”.	PS21
“Eu acredito que eu posso falar da realidade da nossa escola, que todos os professores têm condições de estar trabalhando esse acompanhamento [...]. Eu também acho que cabe ao professor fazer esse <i>feedback</i> [...]. Ele tem condições de chegar e falar: <i>‘olha, não dá para ser assim. Vamos rever sua postura, seu encaminhamento metodológico, seu relacionamento interpessoal com os alunos’</i> ”.	PS22
“Eu acredito que eu posso falar da realidade da nossa escola, que todos os professores têm condições de estar trabalhando esse acompanhamento [...]. Eu também acho que cabe ao professor fazer esse <i>feedback</i> [...]. Ele tem condições de chegar e falar: <i>‘olha, não dá para ser assim. Vamos rever sua postura, seu encaminhamento metodológico, seu relacionamento interpessoal com os alunos’</i> ”.	PS22

Fonte: o próprio autor

Os relatos gerais apresentados fornecem indícios de que os professores possuem boa experiência na área de atuação, conhecimento pedagógico e didático da profissão professor, competências e habilidades profissionais, tal como compreensão da realidade local. No entanto, ao confrontar os relatos dos professores supervisores com os estagiários, percebe-se que, apesar disso, os professores frequentemente não efetivam a sua função formativa e colaborativa nesse importante processo educativo do futuro professor de EF. Borges (2005) e Benites *et al.* (2012) também confirmam essa fragilidade em suas pesquisas e afirmaram que apesar desses professores de EF da escola ocuparem posição privilegiada no acompanhamento do estagiário, pois vivenciam o cotidiano escolar, não se reconhecem como aptos nesse processo formativo, já que não foram preparados para tal.

Quanto à avaliação dos estagiários, alguns professores (PS1, PS6, PS14 e PS15) não se sentem confortáveis, nem mesmo capacitados, para atribuírem notas aos acadêmicos. De acordo com o PS8, “quem tem que avaliar é o professor da universidade, é ele que tem que dar a nota [...]”. Por outro lado, outros professores (PS11, PS21 e PS23) defendem que a função da avaliação cabe aos professores supervisores, como afirmou PS11 ao dizer: “eu acho assim, que se nós estamos ali

todos os dias estamos vendo como que ele se porta em todas essas 40 horas, eu acho que não existe ninguém mais capacitado pra dar nota do que a gente”.

Ainda no quesito professor supervisor, estabelecendo inferência com Elias e Scotson (2000), é notória uma situação de desconforto e conflito à qual os estagiários são submetidos ao adentrarem um ambiente novo (a escola) e se depararem com essa grande dificuldade de lidar com indivíduos estabelecidos (os professores supervisores), que poderiam facilitar a sua inserção na escola, mas, em muitos casos, como em alguns relatos presentes nesta pesquisa, agem de forma indiferente, não contribuindo efetivamente para a integração e estabelecimento dos estagiários no contexto escolar.

Por outro lado, além dos aspectos evidenciados no Quadro 5, os professores supervisores assumem o ECS como possibilidade de formação continuada. Segundo o PS5: “É uma troca mesmo, eles trazem coisas novas para a nossa atuação”. Na mesma linha de raciocínio, o PS11 afirmou: “Trazem muita novidade. Por exemplo, uma atividade que você já fez tantas vezes, eles vem e trazem uma coisa completamente diferente ou atualizada, eu falo: *‘Meu, porque eu não pensei nisso?’*”.

O ECS como possibilidade de formação continuada é uma das formas de enfatizar sua importância e significância no contexto escolar, pois se apropriando da concepção de configuração interdependente de Elias (1980; 1994), e se direcionando nessa associação entre IES e escola, o estágio tem valor não apenas quando visto e considerado de forma unilateral e fragmentada, como normalmente acontece, mas também nas possibilidades de troca, compartilhamento e coparticipação entre as instituições educacionais (SCHERER, 2008; PIMENTA; LIMA, 2012; AROEIRA, 2014; BATISTA, 2014; IZA; SOUZA NETO, 2015).

Os professores supervisores do Grupo 4, Ensino Médio, relataram haver mérito do ECS, tanto para o estagiário, quanto para a escola, desde que haja colaboração entre as partes envolvidas. Dessa forma, destacam a necessidade de um retorno dos estagiários em relação à participação em eventos promovidos ou em parceria com a escola, por exemplo, a realização de campeonatos, torneios, festivais, gincanas, dentre outros.

Por fim, o ECS na formação de professores de EF, se visto e compreendido por uma configuração ampla, dinâmica e interdependente, na qual os interesses, trabalhos e benefícios sejam compreendidos e efetivados por relações de partilha

entre as instituições educacionais formadoras (universidade e escola), poderá favorecer e fortalecer esse importante processo na formação inicial dos futuros professores.

CONCLUSÃO

A investigação desta pesquisa, sob uma ótica analítica focada na teoria das relações estabelecidos-*outsiders* de Norbert Elias, a partir desse embasamento teórico, denso, reflexivo e dinâmico para a análise de fenômenos sociológicos, fortaleceu os entendimentos e significados das configurações e relações estabelecidas no ECS na formação de professores de EF. Levando em consideração os resultados obtidos, indica-se a possibilidade de utilização desse modelo teórico bem como de sua reprodução em outros estudos no campo educacional.

A possibilidade de “dar voz” aos participantes da pesquisa, a partir das entrevistas e realização dos grupos focais, foi considerada uma opção determinante para que se atingisse o objetivo principal, haja vista que instrumentos mais convencionais e práticos apresentariam limitações para verificar aspectos mais complexos na investigação do fenômeno.

De posse dos resultados obtidos e analisados à luz da teoria das relações estabelecidos-*outsiders* de Norbert Elias, é possível concluir, de forma objetiva, que os resultados oferecem indícios de que o ECS do curso de EF – licenciatura da UEM vem fortalecendo o distanciamento entre estagiários e agentes da escola, ou seja, a teoria das relações estabelecidos-*outsiders* de Elias demonstra ser estratégica e forte para esse tipo de contribuição educacional, sendo mais uma vez confirmada com os resultados desta pesquisa.

Mais especificamente, constatou-se que a configuração não favorece a aproximação dos agentes envolvidos diretamente com o ECS, considerando a insuficiência de acompanhamento do professor orientador de ECS, a falta de articulação entre universidade e escola nas atividades realizadas, bem como as fragilidades de associações entre teoria e prática nas disciplinas e na realização da PCC; as relações estabelecidas no ambiente do ECS são limitadas, sobretudo no que diz respeito às funções dos professores orientadores e supervisores.

Além disso, foi possível constatar que a configuração e as relações estabelecidas no ECS da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (rede municipal) são amplamente mais satisfatórias que a realidade encontrada nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (rede estadual).

A mera realização do ECS sem a riqueza de sua essência pedagógica e insuficiente para o entendimento de uma configuração complexa, dinâmica e interdependente entre instituições e agentes, constitui-se como o maior impacto negativo para a realização do estágio. Dessa forma, sugere-se ao curso investigado analisar e avaliar as fragilidades evidenciadas a partir desta pesquisa, a fim de promover o fortalecimento desse importante processo na formação inicial do futuro professor de EF.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Alberto Aires da Cruz. **Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influencia na formação inicial em educação física**. 2003. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto: Porto.

ANDRADE, Rayana Santedicola; FERNANDES, Sônia Regina Pereira; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. Bem-estar subjetivo e comprometimento com a carreira: examinando suas relações entre professores de ensino superior. **Revista de Psicologia**. v.4, n.2, p.47-60, 2013.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Estágio Supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2013, 229 p.

BATISTA, Paula. O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: cartografia de um projeto de investigação. In: BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**, Porto/Pt: Ed. U.PORTO, 2014.

BENITES, Larissa Cerignoni *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.

BENITES, Larissa Cerignoni *et al.* Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.1, p.35-50, 2016.

BERNARDO, Marcia Hespanhol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, v.26, n. spe, p.129-139, 2014.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, v.27, n.3, p.467-83, 2013.

BISCONSINI, Camila Rinandi; FLORES, Patric Paludett; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **J. Phys. Educ**, v. 27, p. 1-13, 2016.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2013.

BORBA, Jônatas Costa Brasil; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Micropolítica escolar e o trabalho docente em educação física: negociações, acordos e concessões. **Revista Didática Sistêmica**, Edição Especial, p.55-68, 2013.

BORGES, Cecilia. A formação de docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. IN: BORGES, C.; DESBIENS, J-F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas: Autores Associados, p. 157-190, 2005.

BOTLER, Alice Happ. Cultura e relações de poder na escola. **Educação & Realidade**, v.35, n.2, p.187-206, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, n.24, p.213-225, 2004.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIAS, Gelcemar Oliveira *et al.* Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.3, p.310-319, 2008.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v.1, n.2, p.161-171, 2016.

GOMES, Patrícia *et al.* Aprender a ser professor: o papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de educação física. In: BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**, Porto/Pt: Ed. U.PORTO, 2014.

GOMES, Patrícia Maria Silva *et al.* A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v.27, n.2, p. 247-67, 2013.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. O estágio curricular supervisionado na percepção dos acadêmicos da licenciatura em educação física do CEFD/UFSM: Que momento é este? **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.101-116, jul./dez.2010.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. A teoria de Norbert Elias: uma análise do *ser professor*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p.697-710, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.111-124, 2015.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. As gratificações e frustrações da docência em Educação Física escolar para os acadêmicos do CEFD/UFSM em situação de estágio. **Revista Efdportes**, v.13, n.125, p.01, 2008.

LIMA, Licínio C. **A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MAFFEI, Willer Soares. Prática como Componente Curricular e estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Motrivivência**, v.26, n.43, p.229-244, 2014.

MARCO, Regina Maria Soares; MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio. O conselho de classe momento de reflexão para as estratégias pedagógicas e a aprendizagem do estudante. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v.3, n.10, p.83-88, 2007.

MARTINY, Luis; GOMES-DA-SILVA, Pierre. A transposição didática na educação física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, v.25, n.1, p. 81-94, 2014.

MONTIEL, Fabiana; PEREIRA, Flávio Medeiros. Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.22, n.3, p.421-432, 2011.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto. N. S. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-94.

NEIRA, Marcos Garcia. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Editora da Udesc, p. 177-202, 2012.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli *et al.* Projeto Político Pedagógico: elaboração e aplicação nas escolas públicas de Maringá. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.1, p.77-94, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIRÓS, Paula; GRAÇA, Amandio. A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In: MESQUITA, I; GRAÇA, A. (Org.). **Investigação qualitativa em desporto**. Porto: Porto, 2013. v. 2, p. 115-149.

RAHMEIER, Lazlo. Resenha da obra “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”. **Revista Entreideias**, Salvador, v.1, n.2, p.149-152, 2012.

ROCHA, Maria Custódia Jorge; FERNANDES, Amália Gonçalves. As relações de poder na escola pública: um estudo de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p.167-195, 2014.

SALLAS, Ana Luiza Fayet. Resenha ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. 2000. Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade. Campos - **Revista de Antropologia Social**. v.1, p.217-220, 2001.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores**: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física. 2008. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre.

SCHREIER, Margrit. **Qualitative content analysis in practice**. London: Sage, 2012.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da *et al.* Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, v.19, p.1-14, 2016.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso; SANTOS, Bruna Gracielly. Estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: dificuldades e contribuições. **Arquivos em movimento**, v.7, n.1, p.52-68, 2011.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: o ideal, o real e o possível. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v.10, n. 82, p.01, 2005.

SILVEIRA, Gonçalo Carlos; BATISTA, Paula Maria; PEREIRA, Ana Luísa. O perfil do professor cooperante no contexto da supervisão de estágio profissional: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Revista da Educação Física/UEM**, v.25, n.2, p.309-321, 2014.

TAVARES, Davi Kiermes. O poder como inspiração: Elias, Foucault e a educação escolar. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**, v.3, n.2, p.1-22, 2012.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida *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. 568-582, 2013.

SILVA, José Alexandre; CERRI, Luis Fernando. Norbert Elias e Pierre Bourdieu: biografia, conceitos e influências na pesquisa educacional. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.14, n.26, p.171-198, 2013.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da premissa de que o ECS na formação de professores de EF transcende as ações de caráter didático-pedagógicas e contempla também outros elementos fundamentais na atuação do ser professor, esta tese buscou analisar como as configurações e as relações estabelecidas e de poder na realização do ECS na formação inicial de professores de EF produzem impacto na atuação dos acadêmicos em estágio. Para isso, apropriou-se da teoria configuracional e das relações estabelecidos-*outsiders* de Norbert Elias a fim de compreender o fenômeno investigado.

Assim, a estruturação desta pesquisa se deu no “Modelo Escandinavo”, com a elaboração de cinco artigos independentes. A organização do estudo trabalhou a investigação de uma temática específica, mas, ao mesmo tempo, sua configuração é organizada a partir de relações interdependentes entre os artigos. Nesse sentido, este capítulo, destinado às considerações finais, exteriorizará o desfecho da investigação, buscando inter-relações, aproximações, distanciamentos e confrontos entre as pesquisas interdependentes no intuito de culminar no enlace ampliado, geral e final.

Nesse seguimento, a primeira constatação foi a de que a minha experiência profissional e acadêmica sobre a temática estudada, bem como a possibilidade desta pesquisa ser o ponto de partida para outros desdobramentos na minha atuação profissional, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão, se colocou como aspecto determinante e estimulante para o desenvolvimento do estudo. Segundo Aristóteles, “o prazer no trabalho aperfeiçoa a obra”.

O contexto estudado, mais precisamente o ECS no curso de EF – licenciatura da UEM, revelou inicialmente uma realidade não muito diferente de outras existentes no cenário brasileiro e divulgadas no meio científico, e ao mesmo tempo preocupante, face à desvalorização e precarização desse importante componente curricular na formação de professores de EF. Nesse caso em específico, talvez seja difícil detectar uma causa isolada, mas alguns fatores interdependentes poderão

fortalecer uma justificação mais ampla e coerente, buscando a partir disso indicativos para o fortalecimento do ECS.

Alguns aspectos observados empiricamente nesse contexto fortaleceram a ideia de realização desta pesquisa, tais como a sobrecarga de trabalho dos docentes da universidade, a falta de relação mais próxima entre universidade e escola, a valorização das demandas da pós-graduação em relação às da graduação (em alguns momentos), a falta de comunicação entre as disciplinas do curso e ECS, o não reconhecimento do professor supervisor como participante do processo de formação do estagiário e o descompromisso e descaso de alguns acadêmicos com o estágio. A partir dessa realidade, buscou-se responder algumas lacunas evidenciadas e apresentadas nos objetivos específicos, apresentados na forma de artigos.

No intuito de fundamentar teoricamente a realização do trabalho, bem como levantar o estado da arte da produção do conhecimento, realizou-se uma revisão de literatura sistemática sobre o ECS na formação de professores de EF. Nela, constatou-se um aumento considerável da quantidade de artigos científicos na área, sobretudo a partir do ano de 2010. No entanto, tal crescimento vem mostrando fraca diversidade de periódicos na área sociocultural em EF com classificação satisfatória no Sistema *Qualis* do Portal CAPES, implicando um acúmulo de artigos em tais periódicos e, conseqüentemente, um período mais longo para a publicação das pesquisas.

Além de outras constatações importantes para a área, mais especificamente na formação de professores de EF, discutidas e analisadas na revisão sistemática, a pesquisa revelou mais duas lacunas, que foram consideradas para a elaboração dos artigos seguintes dessa tese.

Uma das constatações foi referente à carência de pesquisas relacionadas à temática da legislação. Dessa forma, o segundo artigo visou a apresentar e discutir as principais leis que sustentam e subsidiam o ECS na formação inicial de professores de EF no Brasil. A outra constatação foi quanto ao baixo número de artigos classificados como de Fundamentação, os quais apresentam grande relevância devido à utilização e valorização de bases teóricas sólidas nas discussões e interpretações das investigações. Tal constatação reforçou a necessidade da utilização da teoria configuracional e das relações estabelecidos-*outsiders* de Norbert Elias, nos artigos três, quatro e cinco.

Com a realização da pesquisa sobre a legislação do ECS na formação de professores de EF, foi possível entender as transformações ocorridas nesse campo burocrático, sobretudo a partir da Resolução CFE nº 03/1987 até os dias de hoje. Além disso, essa pesquisa proporcionou um suporte legal para o aprofundamento das discussões realizadas em toda a tese.

As principais transformações evidenciadas na pesquisa sobre a legislação do ECS na formação de professores de EF apresentando impacto direto nas configurações e relações estabelecidas e favorecendo uma dinâmica mais integrada entre estagiários e agentes da escola foram: a delimitação da área de conhecimento e intervenção da EF, valorizando e respaldando as habilidades e competências específicas do componente curricular; o aumento da carga horária do ECS, beneficiando um tempo mais longo de vivências e permanência do futuro professor na escola; a alteração do ECS de prática como produto final do curso para atividade específica, intrinsecamente articulada com a prática, a ser realizada durante a integralização do curso, valorizando maior integração com as disciplinas do curso e distribuindo o tempo de realização do estágio de forma mais harmoniosa e equilibrada com as demais atividades do curso, a inclusão da PCC como forma de melhor articulação entre teoria/prática e universidade/escola, assim como maneira de dar sustentação as atividades do ECS.

Além desses, constataram-se outros avanços importantes, principalmente no direcionamento e na melhoria da regulamentação do ECS e nas inserções e alterações dinâmicas que vem ocorrendo, certamente implicando na atuação e na prática pedagógica dos estagiários e os agentes envolvidos com o ECS (na universidade e na escola).

A explanação sobre o referencial teórico de Norbert Elias, explorado amplamente no terceiro artigo deste trabalho, foi de fundamental importância para sustentar as discussões a respeito do ECS na formação inicial de professores de EF nos artigos subsequentes. O estudo sobre as configurações interdependentes e relações estabelecidos-*outsiders* reforçou o valor desse aporte teórico na compreensão de temas da área educacional ligados a aspectos sociológicos. Dessa forma, constatou-se que o modelo de configurações de seres humanos interdependentes pode ser replicado em outros contextos e realidades do campo educacional, conforme se deu nesta investigação sobre o ECS na formação inicial de professores de EF.

Dessa forma, foram discutidas e exemplificadas situações de conflitos, tensões e confrontos ocorridas no processo de formação inicial, mais especificamente no ECS na EF, tendo em vista a dinâmica de um jogo de interesses na disputa de poder entre os estagiários, vistos como “os de fora” (*outsiders*), e os demais agentes, como aqueles situados no contexto escolar (estabelecidos).

Considerando a escola como uma teia complexa de relações interdependentes e de poder entre os agentes que configuram esse cenário, bem como tendo em conta as dificuldades que o estagiário de EF encontra para se aproximar, relacionar e firmar nesse ambiente instável ao olhar de conflitos e tensões, e rígido e inflexível na visão da subordinação hierárquica de poder, as reflexões e discussões fomentadas no ensaio crítico permitiram constatar a necessidade de fortalecimento do processo de ECS na formação de professores de EF, de forma que sua configuração favoreça o relacionamento de todos os agentes ligados direta ou indiretamente ao estágio, bem como as parcerias de aproximação entre universidade e escola.

De forma mais específica aos resultados do contexto investigado, nos artigos quatro e cinco foi aproveitada e empregada a base teórica dos estudos antecedentes como forma de interligar e fortalecer as discussões e reflexões procedentes do trabalho de pesquisa de campo (análise documental, aplicação de questionários, realização de entrevistas e grupos focais). Tal amplitude e abrangência do trabalho de coleta de dados, seguindo o rigor metodológico das pesquisas sociais, possibilitou um olhar prudente e sensato, de forma a não estabelecer relações de causa e efeito entre as variáveis, mas sim de levantar premissas consistentes para confirmar ou não as possíveis e imagináveis possibilidades de respostas, explicações e elucidações das questões apresentadas.

A utilização de todos os instrumentos de coleta de dados escolhidos provou-se muito apropriada e condizente com o contexto de investigação desta pesquisa. No entanto, enfatizamos a realização da técnica de grupo focal como instrumento de destaque e notoriedade desta pesquisa, visto que permitiu a extração de informações riquíssimas a partir de interações grupais, nas quais o diálogo, as discussões e as trocas de ideias entre os participantes foram valorizadas. Além disso, ressalta-se o reconhecimento dos participantes na realização de todos os grupos focais de que a forma com a qual as informações foram coletadas

proporcionou a aquisição de novos conhecimentos a partir de trocas e interações entre eles (os professores ou os estagiários).

A maior concordância e harmonização nas respostas desta pesquisa se deu acerca do reconhecimento do ECS na formação dos professores de EF, sendo que todos os participantes, em todos os instrumentos utilizados, caracterizaram esse componente curricular como fundamental no processo de formação inicial do professor, mais especificamente no conhecimento da realidade escolar, na construção da identidade docente, na aplicação dos conhecimentos da universidade na escola, na identificação com o nível de atuação, bem como na troca de experiências e formação continuada.

Considerando os dados de caracterização dos professores supervisores participantes da pesquisa, constatou-se que, predominantemente, os docentes da rede municipal de ensino (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) são menos experientes comparados aos professores da rede estadual de ensino. Não há dúvidas de que os saberes da experiência proporcionam ao docente uma gama de possibilidades a favorecer o enriquecimento de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, sua atuação docente, podendo também ser um elemento fundamental no auxílio e orientação dos acadêmicos em estágio.

No entanto, as discussões realizadas nos grupos focais de forma geral revelaram que apesar de os professores de EF da rede municipal serem os menos experientes, apresentam relações mais próximas e colaborativas com os estagiários que os professores de EF da rede estadual (mais experientes). Tal fato fornece indícios de que os professores de EF mais experientes apresentam maior acúmulo de poder justamente pela posição que ocupam, distanciando-se dos estagiários, reforçando a ideia de Norbert Elias que considera a ocorrência de desequilíbrio de poder como favorecimento das desigualdades, diferenças e afastamentos entre indivíduos. O ideal seria que os professores mais tarimbados utilizassem sua experiência profissional e pessoal para oferecer maior apoio e subsidiar as ações pedagógicas do estagiário, de forma harmoniosa, colaborativa e profissional.

Contudo, ainda que essa diferença entre as relações dos professores da rede municipal e estadual geralmente se estabeleça, evidenciaram-se relações satisfatórias entre os professores e futuros professores, principalmente em relação às orientações e trocas de experiência. Dessa forma, o ECS cumpre, ao mesmo

tempo, suas funções de formação inicial aos estagiários e de formação continuada aos professores da escola.

Outro aspecto apontado nas entrevistas e nos grupos focais foi de que a configuração de organização geral de ensino da rede municipal é mais favorável ao estabelecimento de relações entre estagiários e os agentes da escola em comparação à da rede estadual, posto que no município as estruturas são menores, a supervisão e acompanhamento da Secretaria Municipal é mais próxima e parece haver um sistema mais padronizado e harmônico entre as escolas. Tal panorama é fortalecido no entendimento de Norbert Elias, ao enfatizar que a maior coesão entre os indivíduos em sociedade favorece as trocas e compartilhamentos mútuos, de forma a minimizar as diferenças de poder entre indivíduos.

Apesar dessa configuração favorável ao estabelecimento de relações harmônicas entre estagiários e os demais agentes da escola nos estabelecimentos de ensino da rede municipal, os grupos focais revelaram que na configuração da Educação Infantil os professores de EF apresentam um maior distanciamento em relação aos demais agentes escolares, uma vez que esses têm de trabalhar em mais de um Centro Municipal de Educação Infantil a fim de completarem a carga horária, o que implica diretamente nas relações dos estagiários com os funcionários, demais professores, equipe pedagógica e direção, sendo que também se afastam nesse contexto. No entanto, esse distanciamento é minimizado por uma dinâmica que envolve maior cuidado e atenção aos alunos da Educação Infantil, como, por exemplo, nas atividades elementares de comer, ir ao banheiro, dormir, dentre outras.

Nos demais níveis de ensino também se constataram preconceitos e desconfortos pelos demais agentes da escola em relação aos estagiários, mas com menor incidência. Nos resultados de aplicação dos questionários, os dados são semelhantes na comparação entre os níveis de ensino e também apresentam indícios de discriminação. De acordo com Elias, a ideia de excluir e estigmatizar os não pertencentes ao grupo estabelecido é uma forma de controle de poder que valoriza a preservação de uma identidade já construída e alicerçada nos princípios de superioridade. Assim, a pesquisa confirmou essa noção de maior poder entre os agentes da escola frente aos estagiários, o que dificulta a realização de ações e atividades que possam transcender a sala de aula ou a quadra de esportes.

Apesar dos resultados do questionário, de forma geral, não terem indicado a falta de orientação, supervisão e acompanhamento do estagiário por parte dos

professores orientadores de ECS como um problema, as discussões dos grupos focais e até mesmo os relatos dos professores coordenadores de turma apontou seguramente esse fator como o maior problema encontrado na pesquisa, sobretudo no ECS II (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Considerando sua importância no processo de formação dos futuros professores de EF, a ausência da participação mais ativa e colaborativa por parte dos professores orientadores de ECS, além de fragilizar a atuação e a prática pedagógica do estagiário, não favorece uma aproximação dos estagiários aos agentes do contexto escolar que possibilitasse relações mais harmônicas, abertas e participativas, ou seja, preserva e reforça o *status quo* dessa fronteira, dificultando a atuação do estagiário. Também foi constatado que essa fragilidade ocorre com maior incidência no ECS II, devido ao menor envolvimento dos professores orientadores.

Retomando alguns conceitos básicos de Norbert Elias e direcionando a essa fragilidade evidente na orientação, acompanhamento e supervisão do ECS por parte dos professores orientadores, foi notório o reconhecimento da falta de coesão entre estagiários e os professores, o favorecimento ao desequilíbrio de poder entre estagiários e agentes da escola, bem como a desvalorização das configurações interdependentes, ao não fomentarem essa relação de parceria.

Há de se considerar que a alta demanda de trabalhos docentes relatada pelos professores da universidade é uma justificativa plausível. No entanto, há também de se repensar as prioridades nas suas funções docentes, por exemplo, questiona-se: *por que a função de orientador de ECS é depreciada frente a outras atividades do curso?*

Levando em consideração tal questionamento, admite-se que se os cursos de formação de professores não reconhecem, valorizam ou legitimam a importância da função do orientador de ECS. Tal qual foi discutido e debatido nesta pesquisa, esses profissionais certamente terão dificuldades de certificar o seu papel e assegurar a sua colocação (com carga horária) nas IES. Partindo dessa premissa, sugere-se aos professores do curso de EF – licenciatura da UEM, avaliar os aspectos falhos no intuito de fortalecerem as orientações e acompanhamentos dos estagiários.

Outras fragilidades eminentes constatadas na pesquisa, e que possivelmente terão impacto no desenvolvimento do ECS, dizem respeito às limitadas associações dos conteúdos das disciplinas do curso de EF com a realidade da escola, bem como

a insuficiente efetivação da PCC. Tais fragilidades desfavorecem a inserção do estagiário nas diversas ações da escola, contribuindo para o seu distanciamento ao palco real de atuação da EF escolar.

Como aspecto positivo, verificou-se que o tempo de duração e sua organização, de forma a valorizar o ECS com intervalo de tempo prolongado, favoreceram o maior convívio entre os estagiários e os agentes da escola. Tal constatação vai ao encontro do entendimento de Norbert Elias referente ao tempo de residência em uma localidade como aspecto indispensável para estabelecer maiores laços de afinidade e de relacionamento entre os indivíduos.

Referente à burocracia, um ponto amplamente questionado pelos estagiários na realização do ECS, os resultados desta pesquisa não foram diferentes: houve descontentamento por parte dos acadêmicos. No entanto, a triangulação das respostas dos participantes da pesquisa, nos múltiplos instrumentos, revelou que os documentos utilizados no ECS são essenciais para a realização legal. Apesar disso, ressalta-se que os aspectos burocráticos não devem sobressair-se em relação às ações didático-pedagógicas do ensino da EF.

Em face aos argumentos apresentados e confrontando os resultados gerais desta pesquisa com o referencial teórico das relações de poder entre estabelecidos e *outsiders*, conclui-se a realização do ECS do curso de EF – licenciatura da UEM mostra indícios plausíveis, com algumas exceções, que confirmam o afastamento dos estagiários em relação aos demais agentes da escola, bem como à realidade escolar, configurando e confirmando a teoria Eliasiana.

Como desfecho, de forma a confirmar a tese elaborada, constatou-se que as configurações e as relações estabelecidas no contexto do ECS na formação inicial de professores de EF, seja na IES ou na escola, exercem influência na autonomia de atuação e na prática pedagógica dos acadêmicos durante a realização do estágio.

INDICATIVOS E PROPOSIÇÕES DE AÇÕES

Considerando os resultados evidenciados nesta pesquisa, assim como o referencial teórico de Norbert Elias, a seguir são apresentados indicativos e proposições de ações que poderão auxiliar e/ou minimizar as dificuldades, conflitos e tensões na configuração e nas relações estabelecidas durante a realização do ECS na formação inicial de professores de EF.

- Promover avaliação contínua e assídua do ECS para fortalecer o processo formativo, mantendo atualização frente à organização do curso e às demandas educativas contemporâneas;
- Organizar a PCC no curso de forma aplicada junto ao contexto escolar como estratégia de aproximação entre o que se desenvolve no curso e as diversas realidades da escola;
- Selecionar a documentação mínima necessária (sem excessos) para o desenvolvimento do ECS visando desburocratizar o processo e valorizar os aspectos pedagógicos;
- Estabelecer convênios de cooperação com os órgãos educacionais (públicos e privados) para atribuir responsabilidades e ter um sistema de acompanhamento;
- Potencializar a participação do professor orientador na formação dos estagiários;
- Fomentar a participação do professor supervisor na formação dos estagiários, valorizando e reconhecendo-o como ator fundamental do processo;
- Promover o estreitamento da relação entre universidade e escola no acolhimento do estagiário no contexto escolar local, possibilitando a compreensão da dinâmica relacional e educativa;
- Apresentar ao estagiário os papéis e as funções específicas de todos os envolvidos direta ou indiretamente com o ECS a fim de conhecer a dinâmica do ambiente escolar;
- Desenvolver o planejamento coletivo para oferecer aos estagiários possibilidades de maior inserção na conjuntura da escola;
- Favorecer relações pessoais e profissionais harmônicas entre os agentes do contexto do ECS (direção, equipe pedagógica, professores, funcionários e alunos);

- Integrar o ECS na proposta pedagógica da escola;
- Promover a realização de eventos pedagógicos (cursos, oficinas, palestras) com a finalidade de valorizar os envolvidos no ECS, sobretudo os professores de EF da escola e estagiários;
- Estimular o estagiário a realizar eventos na escola (esportivos, artísticos, culturais, dentre outros);
- Oportunizar aos estagiários a possibilidade de desenvolver trabalhos com professores de outras disciplinas para promover a interdisciplinaridade;
- Propiciar e estimular maior exploração dos espaços físicos e materiais disponíveis na escola;
- Utilizar a *internet* como meio de aproximação e comunicação entre os envolvidos no ECS.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Classificação dos artigos – revisão sistemática

Nº	Título	Autor(es)	Periódico	Área	Classificação do Periódico	Ano de publicação	Objetivo	Categoria	Temática	Tipo/Análise/Instrumento
1	Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola.	Dijnane Fernanda Vedovatto Iza, Samuel de Souza Neto.	Movimento	EF	A2	2015	Compreender os processos de parceria entre escolas e universidade nos estágios curriculares supervisionado sem Educação Física.	Intervenção	Estrutura e organização do ECS	Estudo de Caso Qualitativa Entrevista
2	Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em educação física - modalidade EAD	André Marsiglia Quaranta, Giovanni De Lorenzi Pires.	Movimento	EF	A2	2013	Investigar aspecto específico da formação de professores de Educação Física na modalidade a distância (EAD).	Diagnósticos/Descrições	Modalidade de Ensino no ECS	Estudo de Caso Qualitativa Entrevista
3	Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física.	Gelcemar Oliveira Farias, Alexandra Folle, Jorge Both, Michél Angillo Saad, Anderson Santiago Teixeira, William das Neves Salles, Juarez V. Nascimento.	Motriz: Revista de Educação Física	EF	B1	2008	Analisar as preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física.	Intervenção	Trato didático-pedagógico	Pesquisa de Campo Quantitativa Questionário
4	Situação do estágio supervisionado em universidades privadas da grande São Paulo.	Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, César Augusto Fernandes de Souza, Felipe Marques Checa.	Motriz: Revista de Educação Física	EF	B1	2010	Diagnosticar a dinâmica da supervisão dos estágios em cursos de Graduação e Licenciatura em Educação Física após a publicação das Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002, nº 07/2004 e nº 02/2007 e verificar sua aplicação.	Diagnósticos/Descrições	Estrutura e organização do ECS	Pesquisa de Campo Qualitativa Entrevista

5	Desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e os estágios curriculares na área da Educação Física.	Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva	Motriz: Revista de Educação Física	EF	B1	2003	Analisar a congruência entre uma proposta de formação profissional em Educação Física no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e as características deste aspecto do desempenho acadêmico apresentado pelos discentes por meio dos relatórios de Estágio, bem como coletar subsídios para avaliação curricular no que se refere à adequação/inadequação ao mundo do trabalho.	Fundamentação	Estrutura e organização do ECS	Pesquisa Documental Qualitativa Documentos
6	Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado.	Fabiana Celente Montiel, Flávio Medeiros Pereira.	Revista da Educação Física/UEM	EF	B1	2011	Identificar os problemas evidenciados no desenvolvimento do ECS de 400 horas e verificar se os coordenadores de curso e professores orientadores de estágio consideraram positivas ou negativas as mudanças.	Intervenção	Legislação do ECS	Pesquisa de Campo Qualitativa Questionário
7	“O que eu transformaria? muita coisa!”: Os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física.	Luis Eugênio Martiny, Pierre Normando Gomes-da-Silva.	Revista da Educação Física/UEM	EF	B1	2011	Identificar os saberes e os não saberes docentes mobilizados e/ou adquiridos nas práticas pedagógicas dos futuros professores quando estes se encontram no estágio supervisionado.	Intervenção	Trato didático-pedagógico	Pesquisa Documental Qualitativa Documentos

8	A transposição didática na educação física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado.	Luis Martiny, Pierre Gomes-da-Silva.	Revista da Educação Física/UEM	EF	B1	2014	(re)Conhecer a reflexão como um dos elementos que sustenta a prática pedagógica dos professores em formação inicial (PFI) durante o estágio supervisionado.	Fundamentação	Trato didático-pedagógico	Pesquisa Participante Qualitativa Observação Grupo focal Documentos
9	Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola.	Roraima Alves da Costa Filho, Roberto Tadeu laochite.	Revista da Educação Física/UEM	EF	B1	2015	Compreender como se constitui a crença de autoeficácia para o ensino da Educação Física na escola de estagiários em fase final de formação.	Intervenção	Formação	Pesquisa Documental Qualitativa Documentos
10	Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de educação física em situação de estágio.	Vandressa Teixeira Ribeiro, Alexandra Folle, Gelcemar Oliveira Farias, Patrik Felipe Nazario.	Revista da Educação Física/UEM	EF	B1	2015	Investigar as preocupações pedagógicas e a percepção de competência profissional de estudantes de Educação Física em situação de estágio.	Intervenção	Trato didático-pedagógico	Pesquisa de Campo Quantitativa Questionário
11	Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de Educação Física.	Alexandra Folle, Fabiano Augusto Teixeira.	Revista da Educação Física/UEM	EF	B1	2012	Analisar a motivação nas aulas de Educação Física de alunos das séries finais do ensino fundamental sob a orientação de estudantes em situação de estágio.	Intervenção	Trato didático-pedagógico	Pesquisa de Campo Quantitativa Questionário

12	Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática.	Sandra Aparecida Zotovici, Janaína Benasse Melo, Márcia Zendron de Campos, Larissa Michelle Lara.	Pensar a Prática	EF	B2	2013	Apresentar reflexões sobre o estágio supervisionado em duas escolas públicas da cidade de São Paulo no intuito de oferecer subsídios à práxis educacional que possa alicerçar ações pedagógicas junto à educação física.	Fundamentação	Trato didático-pedagógico	Estudo de caso Qualitativa Entrevista
13	Estágio supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar.	Rafaela Gomes dos Santos, Adriano Lopes de Souza, Franck Nei Monteiro Barbosa.	Pensar a Prática	EF	B2	2013	Analisar como tem sido desenvolvido o processo de avaliação nas aulas ministradas pelos estagiários de Educação Física escolar em suas respectivas escolas.	Intervenção	Trato didático-pedagógico	Pesquisa de Campo Qualitativa Questionário
14	Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física.	Andréia Fernanda Moletta, Fabiano Augusto Teixeira, Alexandra Folle, Juarez Vieira do Nascimento, Gelcemar de Oliveira Farias, Alcyane Marinho.	Pensar a Prática	EF	B2	2013	Analisar os momentos marcantes do Estágio Curricular Supervisionado, vivenciados por estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física.	Intervenção	Formação	Pesquisa de Campo Qualitativa Entrevista
15	“Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciado em educação física na ESEF/UFRGS.	Rute Viégas Nunes, Alex Branco Fraga.	Pensar a Prática	EF	B2	2006	Analisar o estágio docência no processo de formação do licenciado em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Diagnósticos/Descrições	Formação	Estudo de caso Qualitativa Observação Entrevista

16	Formação de professores de educação física na EaD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado.	André Marsiglia Quaranta, Giovani De Lorenzi Pires.	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	EF	B2	2013	Observar através de pesquisa de múltiplos casos, das experiências docentes de quatro acadêmicos de um curso de licenciatura em educação física na modalidade a distância.	Diagnósticos/Descrições	Modalidade de Ensino no ECS	Estudo de caso Qualitativa Observação Entrevista
17	Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física?	Larissa Cerignoni Benites, Samuel de Souza Neto, Cecília Borges, Marina Cyrino.	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	EF	B2	2012	(a) apresentar qual o papel do professor-colaborador na legislação brasileira, (b) qual o perfil que o mesmo deve ter e (c) como o PC se vê no processo de estágio.	Intervenção	Formação	Pesquisa de Campo Qualitativa Observação, Documentos e Entrevista
18	Produção do conhecimento em Educação Física no chão da escola através do estágio supervisionado: relato de experiência com estudantes da Educação com Jovens e Adultos.	João Paulo dos Santos Oliveira, Fábio Cunha Sousa, Maíra da Rocha Melo	Motrivivência	EF	B2	2015	Apresentar a produção do conhecimento e suas repercussões no cotidiano da Educação Física Escolar, mais especificamente a partir da relação estabelecida entre estagiário, professor tutor e professora ministrante na disciplina Prática de Ensino ECS em Educação Física com a prática pedagógica no contexto da EJA.	Diagnósticos/Descrições	Formação	Pesquisa Documental Qualitativa Documentos
19	“Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?” O medo da docência no estágio supervisionado em EF.	Luis Martiny, Irani Souza, Pierre Gomes-da-Silva.	Motrivivência	EF	B2	2013	Reconhecer as implicações dos medos vivenciados pelos futuros-professores nas suas práticas pedagógicas.	Intervenção	Formação	Pesquisa de Campo Qualitativa Questionário

20	Circo da Escola: uma experiência de Estágio Supervisionado em Educação Física no 1º Ano do Ens. Fund.	Carolina Noronha Fernandes, Giorgia Enae Martins.	Motrivivência	EF	B2	2008	Apresentar por meio de um relato de experiência o desenvolvimento do conteúdo Circo durante o Estágio Supervisionado em Educação Física.	Diagnósticos/Descrições	Trato didático-pedagógico	Estudo de Caso Qualitativa Relato de Experiência
21	Estágio Supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos.	Alessandro Avance, Alex Aziel da Silva, Silvana Ventorim.	Motrivivência	EF	B2	1999	Apresentar a experiência de ensino da Educação Física junto ao Projeto de Extensão "Alfabetização e Formação na Prática de Educação de Jovens e Adultos" do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).	Diagnósticos/Descrições	Modalidade de Ensino no ECS	Estudo de Caso Qualitativa Relato de Experiência
22	O estágio curricular supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie.	Isabel Porto Filgueiras, Luiz Henrique Rodrigues, Rita de Cássia Garcia Verenguer.	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	EF	B3	2007	Discutir a importância do Estágio Curricular Supervisionado e apresentar a proposta do Curso de Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie para essa atividade considerando a legislação e a literatura.	Diagnósticos/Descrições	Formação	Estudo de caso Qualitativa Documental e Relato de Experiência
23	Diários de aula no estágio supervisionado: análise das propostas pedagógicas da educação física.	Luis Eugênio Martiny, João Pereira Bastos Neto, Pierre Normando Gomes-da-Silva.	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	EF	B3	2012	Analisar a coerência entre os procedimentos didáticos utilizados pelos estagiários de Educação Física – UFPB, quando da realização do estágio supervisionado nas escolas públicas de João Pessoa (PB) e a proposta pedagógica por eles adotada.	Intervenção	Formação	Pesquisa Documental Quali-Quantitativa Documentos

24	A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial.	Luis Eugênio Martiny, Pierre Normando Gomes-da-Silva.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	ED	B5	2014	Identificar a prática pedagógica dos Professores em Formação Inicial (PFI) quando ministram aulas durante o estágio supervisionado.	Intervenção	Trato didático-pedagógico	Pesquisa participante Qualitativa Observação Grupo focal Documentos
25	As trajetórias formativas de acadêmicos de educação física do curso de licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor.	Alexandra Rosa Silva, Hugo Norberto Krug.	Atos de Pesquisa em Educação	ED	B5	2012	Analisar a percepção que os acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da UFSM têm de sua trajetória formativa e como eles significam tais experiências, bem como, suas contribuições na construção da identidade como futuros professores da educação básica.	Intervenção	Formação	Pesquisa de Campo Qualitativa Entrevista
26	Abordagens interdisciplinares nos estágios curriculares na formação de professores.	Eliana Ayoub, Guilherme do Val Toledo Prado	Olhares	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2013	Analisar os ECS na formação de professores, tendo em vista as relações entre a formação e a intervenção num percurso que se desenvolve por meio de uma parceria entre cursos de licenciatura.	Diagnósticos/Descrições	Formação	Pesquisa Documental Qualitativa Documentos
27	Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador.	Larissa Cerignoni Benites, Marina Cyrino, Samuel de Souza Neto	Olhares	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2013	(a) apresentar duas propostas de formação para professores-colaboradores situadas na Unesp - Rio Claro para os cursos de Pedagogia e Educação Física e (b) averiguar como os professores participantes se posicionam frente ao estágio após terem seguido uma formação.	Intervenção	Formação	Pesquisa de Campo Qualitativa Documentos, entrevista e observação.

28	Análise da proposta de estágio na Licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo.	Marcos Garcia Neira, Mônica Caldas Ehrenberg.	Olhares	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2013	Discutir a experiência de estágio curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo.	Diagnósticos/Descrições	Formação	Estudo de Caso Qualitativa Relato de Experiência
29	A trajetória formativa de acadêmicos da licenciatura em educação física do CEFD/UFSM: aprendendo a ser professor.	Rodrigo de Rosso Krug, Hugo Norberto Krug	Revista Eletrônica Fafit	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2012	Analisar a trajetória formativa de acadêmicos do curso de licenciatura em educação física do CEFD/UFSM quanto a participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, grupos de estudos e pesquisas e cursos de atualização profissional.	Diagnósticos/Descrições	Formação	Estudo de caso Qualitativa Questionário
30	As contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a aprendizagem docente dos professores-colaboradores da educação básica na percepção de acadêmicos/estagiários de Educação Física.	Cassiano Telles, Hugo Norberto Krug, Rodrigo de Rosso Krug, Victor Julierme Santos da Conceição	Revista Eletrônica Fafit	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2015	Analisar as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) para a aprendizagem docente dos professores-colaboradores (PC) da educação básica na percepção de acadêmicos/estagiários de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil.	Diagnósticos/Descrições	Formação	Estudo de caso Qualitativa Questionário
31	Alternativas cooperativas utilizadas no estágio supervisionado de EF Infantil.	Juliano Nazari, Michelle Cândida de Oliveira.	Revista de Educação Popular	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2010	Relatar uma experiência desenvolvida durante a regência da atividade curricular obrigatória – ECS 1 do curso de EF da Universidade Federal de Uberaba.	Diagnósticos/Descrições	Trato didático-pedagógico	Estudo de Caso Qualitativa Observação

32	Diretrizes Curriculares e o Estágio supervisionado em Educação Física: O que mudou?	Maria Teresa Cauduro	Revista Educação e Cultura Contemporânea	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2013	Apresentar o relato de experiência de uma disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar - Educação Infantil e Anos Iniciais.	Intervenção	Trato didático-pedagógico	Pesquisa de Campo Qualitativa Observação participante, Documentos, Entrevista
33	Educação física escolar: relatos do estágio supervisionado no primeiro ciclo do ensino fundamental.	Fabício Costa Camargo, Mario Mecnas Pagani, Nivaldo Jose dos Santos Filho, Fábio Mendes Ponciano, Renato Nogueira Perez Avila.	Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2014	Descrever a Educação Física escolar no primeiro ciclo do ensino fundamental, bem como apresentar os conteúdos trabalhados na Educação Física no primeiro ciclo de ensino.	Intervenção	Trato didático-pedagógico	Pesquisa-ação Qualitativa Filmagem e observação
34	Estágio supervisionado curricular na formação de professores em educação física: relato de experiências.	Khaled Omar Mohamad El Tassa, Alana Boaron, Tiago Lyczakouovski, Marco Antônio dos Santos Pepe, Jonatas Gutervil, Fernanda Langaro Ramos, Ivan Falbot, Pedro Miguel Paszko, João Leriano Machado Neto.	<u>Nucleus</u>	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2015	Apresentar e analisar experiências de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física, vivenciadas no período do estágio supervisionado curricular no ano de 2014, em uma Instituição Escolar de Educação Básica, com turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.	Diagnósticos/Descrições	Formação	Pesquisa participante Qualitativa Relato de Experiência, Diário de Campo e Ficha de Avaliação
35	A formação inicial de professores de educação física: o ECS em contexto escolar inclusivo.	Patric Paludett Flores, Hugo Norberto Krug	Revista Eletrônica Pesquiseduca	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2014	Analisar a prática pedagógica de acadêmicos durante o Estágio Curricular Supervisionado em relação à proposta de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar.	Intervenção	Trato didático-pedagógico	Estudo de caso Qualitativa Entrevista

36	A experiência docente na prática de ensino/estágio curricular supervisionado em educação física dos acadêmicos do CEFD/UFSM.	Franciele Roos da Silva Ilha, Rodrigo de Rosso Krug, Hugo Norberto Krug	Revista Pedagógica	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2009	Analisar a experiência docente na Prática de Ensino em Educação Física dos acadêmicos do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal de Santa Maria.	Diagnósticos/Descrições	Formação	Estudo de caso Qualitativa Entrevista
37	Estágio curricular obrigatório: contribuições para a formação de professores de Ed. Física.	Any Mery Dariva Vasconcelos, Ricardo Rezer	Revista Pedagógica	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2012	Refletir sobre as contribuições do estágio curricular obrigatório na formação de professores de Educação Física.	Diagnósticos/Descrições	Formação	Pesquisa de Campo Qualitativa Entrevista
38	Ser professor na escola: de aluno a professor no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Educação Física.	Hugo Norberto Krug, Rodrigo de Rosso Krug, Marta Nascimento Marques, Victor Julierme Santos da Conceição.	Linhas	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2015	Analisar como acontece a passagem de aluno a professor durante a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do Centro de Ed. Fis. e Desp (CEFD) da Univ. Fed. de Santa Maria (UFSM).	Intervenção	Formação	Estudo de Caso Qualitativa Entrevista
39	Necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de estágio curricular supervisionado.	Hugo Norberto Krug, Andressa Aita Ivo, Victor Julierme Santos da Conceição, Franciele Roos da Silva Ilha, Rodrigo de Rosso Krug.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	ED	Sem classificação de Qualis na EF.	2013	Identificar e reconhecer a percepção sobre as necessidades formativas de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria em situação de ECS.	Intervenção	Formação	Estudo de Caso Qualitativa Questionário



APÊNDICE 2 - Ofício de autorização SEDUC

Prezado(a) Coordenador(a):

Estou realizando a pesquisa denominada “Configurações e relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física” no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL.

A referida pesquisa tem como objetivo analisar a configuração e as relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física, bem como o seu impacto na prática pedagógica dos acadêmicos em estágio. Para atingir a esse objetivo, será necessária a coleta de dados nas unidades escolares pertencentes a esta instituição. A coleta de dados consiste em:

- Aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Física que recebem estagiários em suas aulas.

Desta forma, conto com a sua colaboração para autorizar a coletar os dados desta pesquisa nesta instituição durante o ano de 2015.

Ressalta-se que a coleta só será desenvolvida com a anuência do professor convidado. Este professor receberá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual são informados os objetivos da pesquisa e a garantia do anonimato do professor e da escola.

Sem mais para o momento, antecipadamente agradecemos a sua participação e contribuição.

Atenciosamente

Arestides Pereira da Silva Júnior
(pesquisador)

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
(orientador)



APÊNDICE 3 - Ofício de autorização NRE

Prezado(a) Coordenador(a):

Estou realizando a pesquisa denominada “Configurações e relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física” no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL.

A referida pesquisa tem como objetivo analisar a configuração e as relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física, bem como o seu impacto na prática pedagógica dos acadêmicos em estágio. Para atingir a esse objetivo, será necessária a coleta de dados nas unidades escolares pertencentes a esta instituição. A coleta de dados consiste em:

- Aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Física que recebem estagiários em suas aulas.

Desta forma, conto com a sua colaboração para autorizar a coletar os dados desta pesquisa nesta instituição durante o ano de 2015.

Ressalta-se que a coleta só será desenvolvida com a anuência do professor convidado. Este professor receberá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual são informados os objetivos da pesquisa e a garantia do anonimato do professor e da escola.

Sem mais para o momento, antecipadamente agradecemos a sua participação e contribuição.

Atenciosamente

Arestides Pereira da Silva Júnior
(pesquisador)

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
(orientador)



APÊNDICE 4 - Ofício de autorização UEM

Prezado(a) Coordenador(a):

Estou realizando a pesquisa denominada “Configurações e relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física” no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL.

A referida pesquisa tem como objetivo analisar a configuração e as relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física, bem como o seu impacto na prática pedagógica dos acadêmicos em estágio. Para atingir a esse objetivo, será necessária a coleta de dados nesta instituição, que consiste em:

- Coleta de fontes documentais do curso de Educação Física – Licenciatura da Instituição de Ensino Superior (Projeto Pedagógico do Curso e Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado - Licenciatura);
- Aplicação de questionários aos acadêmicos que estão realizando o Estágio;
- Realização de entrevistas semiestruturadas com o Coordenador de Estágio Curricular Supervisionado, professores orientadores e os acadêmicos em Estágio.

Desta forma, conto com a sua colaboração para autorizar a coletar os dados desta pesquisa nesta instituição durante o ano de 2015.

Ressalta-se que a coleta só será desenvolvida com a anuência do professor convidado. Este professor receberá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual são informados os objetivos da pesquisa e a garantia do anonimato do professor e da escola.

Sem mais para o momento, antecipadamente agradecemos a sua participação e contribuição.

Atenciosamente

Arestides Pereira da Silva Júnior
(pesquisador)

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
(orientador)

APÊNDICE 5 - Matriz analítica

OBJETIVOS	INDICADORES	SUJEITO	N° DAS QUESTÕES	
			Entrevista / G. Focal	Questionário
Identificar a organização e estruturação do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) da Instituição de Ensino Superior (IES) participante e suas inter-relações com o campo de estágio.	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do ECS. - Estrutura do ECS. - Relação do ECS com as demais disciplinas do curso. - Relação do ECS com o contexto escolar. 	<u>Prof. Orientador</u>	2	X
		<u>Prof. Supervisor</u>	2	4, 6, 7 e 8
		<u>Estagiário</u>	2	4, 7 e 8
Analisar a produção do conhecimento sobre o ECS na formação de professores de Educação Física (EF).	- Produção do conhecimento sobre o ECS na formação de professores de EF.	Para a obtenção deste objetivo foi realizada a pesquisa estado da arte. (Artigo 1)		
Apresentar e discutir as principais leis que sustentam e subsidiam o ECS na formação de professores de EF no Brasil	- Legislação do ECS na formação de professores de EF.	Para a obtenção deste objetivo foi realizada a pesquisa da legislação do ECS. (Artigo 2)		
Apresentar e discutir o ECS na formação inicial de professores de EF a partir de relações e inferências da teoria de Norbert Elias, sobretudo o das relações estabelecidos-outsiders.	- O ECS na formação inicial de professores de EF e suas relações/aproximações com a teoria de Norbert Elias.	Para a obtenção deste objetivo será realizado um ensaio. (Artigo 3)		

OBJETIVOS	INDICADORES	SUJEITO	N° DAS QUESTÕES	
			Entrevista / G. Focal	Questionário
<p>Analisar as configurações existentes e as relações estabelecidas entre os estagiários de Educação Física (EF) e os agentes da escola no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) a partir da teoria configuracional de Norbert Elias.</p> <p>Investigar como se apresentam as configurações do ECS e como se estabelecem as relações entre os estagiários de EF (<i>outsiders</i>) e agentes da escola (estabelecidos), bem como identificar os impactos no desenvolvimento do estágio em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do Estado do Paraná.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A importância e configuração do ECS. - A especificidade e contexto de atuação da EF. - Aspectos gerais do envolvimento do acadêmico no ECS. - O envolvimento do acadêmico com a disciplina de ECS. - O envolvimento do acadêmico com o contexto escolar durante o ECS. - Principais aspectos que dificultam o envolvimento do acadêmico no ECS. - A relação do estagiário com o professor orientador. - A relação do estagiário com o professor supervisor. - A relação do estagiário com os alunos. - A relação do estagiário com os demais agentes da escola (direção, equipe pedagógica, funcionários). - A relação teoria e prática. - As relações estabelecidas e o impacto na prática pedagógica dos estagiários. - Indicações e sugestões que valorizem as relações entre o estagiário e os agentes da escola. 	<u>Prof. Orientador</u>	1, 3 e 4	X
		<u>Prof. Supervisor</u>	1, 3 e 4	1, 2, 3, 5, 9 e 10
		<u>Estagiário</u>	1, 3 e 4	1, 2, 3, 5, 6, 9 e 10

APÊNDICE 6 - Validação de clareza, pertinência e relevância



Prezado(a) Professor(a)

Solicitamos a Vossa Senhoria que participe da **validação** de clareza de linguagem, pertinência e relevância do instrumento do tipo questionário a ser utilizado como um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa de doutoramento intitulada: **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de educação física**, na qual o objetivo principal é analisar as configurações e as relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física, bem como o seu impacto na prática pedagógica dos acadêmicos em estágio.

São dois questionários a serem aplicados, sendo um direcionado aos professores de Educação Física que recebem os estagiários (denominados de professores supervisores) e o outro aos acadêmicos do curso de Educação Física – Licenciatura da UEM que realizam o Estágio Curricular Supervisionado no ano de 2015.

Todas as questões e opções de respostas deste questionário foram elaboradas conforme os objetivos da pesquisa. Salientamos que os questionários são um suporte para abranger uma amostra maior à pesquisa e para quantificar os resultados. Neste sentido, maiores esclarecimentos e aprofundamentos às questões serão realizadas nas entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa.

Nesse sentido, solicitamos que faça a análise de cada uma das questões que compõem os dois questionários para determinar o quanto ela está adequada com a proposta do estudo. Para tal utilize os scores de 0 a 10, a cada uma das questões e assinale nas colunas, onde o zero (0) corresponde à opinião considerada totalmente inadequada e o dez (10) a totalmente adequada.

Na primeira coluna, deverá ser atribuído um valor para o nível de **clareza da linguagem**, a qual diz respeito aos termos e a linguagem utilizada.

Na segunda, deverá ser analisado o nível de **pertinência** da avaliação, isto é, se a mesma possui importância para o quê o instrumento se propõe a avaliar.

Por fim, na terceira coluna deve ser atribuído um valor para o nível de **relevância** de cada questão, referente ao que o estudo se propõe a investigar.

Ciente da vossa valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Arestides Pereira da Silva Júnior – Doutorando

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira – Orientador



QUESTIONÁRIO – PROFESSORES SUPERVISORES

Assinale, nas colunas a seguir de cada questão apresentada, o valor que corresponde a sua avaliação, com relação à clareza de linguagem, à pertinência e à relevância.

Solicitamos que sejam apresentadas sugestões de alteração nas questões que receberem pontuação abaixo de 6.

Dados Gerais de Identificação

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: ____ anos

Estado Civil: () casado () solteiro () outros

Maior formação acadêmica concluída: () Grad. () Espec. () Mest. () Dout.

Tempo de docência na Educação Física Escolar (Educação Básica): ____ anos

Tempo de serviço no Magistério Público (Municipal ou Estadual): ____ anos

Tempo de serviço nesta escola: ____ anos

Carga horária semanal nesta escola: ____ horas

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

Questões

1. Qual a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação dos professores de Educação Física?

() Extremamente importante

() Muito importante

() Importante

() Pouco importante

() Não é importante

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

2. Com qual frequência durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado você se sente parte integrante e participativo do processo de formação do estagiário?

- () Sempre
 () Muitas vezes
 () Às vezes
 () Raramente
 () Nunca

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

3. Com qual frequência você se sente capacitado pedagogicamente para participar do processo de formação dos estagiários?

- () Sempre
 () Muitas vezes
 () Às vezes
 () Raramente
 () Nunca

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

4. Com que frequência o tempo de duração do Estágio Curricular Supervisionado é suficiente para que o estagiário estabeleça relações mais próximas com os agentes do contexto escolar (direção, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos)?

- () Sempre
 () Muitas vezes
 () Às vezes
 () Raramente
 () Nunca

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

5. De forma geral, como você avalia o seu relacionamento profissional com o(s) estagiário(s) que acompanha?

- () Excelente.
- () Ótimo.
- () Bom.
- () Razoável.
- () Ruim.

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

6. Com qual frequência o Estágio Curricular Supervisionado procura estabelecer relações de aproximação entre aquilo que é aprendido na universidade com a realidade do contexto escolar?

- () Sempre
- () Muitas vezes
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

7. Como você avalia a integração entre a escola e a Instituição de Ensino Superior do estagiário?

- () Excelente.
- () Ótima.
- () Boa.
- () Razoável.
- () Ruim.

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

8. Considerando as suas condições de trabalho na escola (número de alunos, carga horária da disciplina e tarefas docentes), com que frequência você consegue desenvolver de forma plena as atividades de cunho burocrático (preenchimento de fichas, relatórios, assinaturas...) e as de orientação didático-pedagógico durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado?

- () Sempre
- () Muitas vezes
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

9. Quais as principais dificuldades e/ou conflitos que interferem nas relações que os estagiários vivenciam durante o Estágio Curricular Supervisionado? Assinale quantas alternativas forem necessárias.

- () ser percebido como estagiário no contexto escolar.
- () a falta de aproximação das disciplinas do curso com a realidade da escola.
- () a falta de segurança no desenvolvimento dos conteúdos.
- () o desconhecimento do estagiário sobre a realidade escolar.
- () a indisciplina dos alunos.
- () a dificuldade de interação com os alunos.
- () a dificuldade de interação com o professor de Educação Física.
- () a dificuldade de interação com os demais professores da escola.
- () a dificuldade de interação com a direção da escola.
- () a dificuldade de interação com a equipe pedagógica da escola.
- () a falta de planejamento em conjunto com o professor de Educação Física.
- () o insuficiente conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola.
- () Outro(s): _____

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

10. Você tem sugestões para minimizar as dificuldades que os estagiários enfrentam no ambiente escolar nas relações com os demais agentes envolvidos com o Estágio Curricular Supervisionado? Cite-as.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):



QUESTIONÁRIO - ESTAGIÁRIOS

Assinale, nas colunas a seguir de cada questão apresentada, o valor que corresponde a sua avaliação, com relação à clareza de linguagem, à pertinência e à relevância.

Solicitamos que sejam apresentadas sugestões de alteração nas questões que receberem pontuação abaixo de 6.

Dados Gerais de Identificação

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: ____ anos

Estado Civil: () casado () solteiro () outros

Etapa do Estágio: () Estágio 1 () Estágio 2

Nível de Ensino: () Ed. Inf. () Ens. Fund. Iniciais () Ens. Fund. Finais () Ens. Méd.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

Questões

1. Qual a importância do Estágio Curricular Supervisionado na sua formação como professor de Educação Física?

() Extremamente importante

() Muito importante

() Importante

() Pouco importante

() Não é importante

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

2. Com qual frequência o fato de ser estagiário gerou algum preconceito ou desconforto no contexto escolar?

- () Sempre
- () Muitas vezes
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

3. Com qual frequência você encontrou dificuldades de relacionamento profissional com as pessoas presentes no contexto escolar (professores, alunos, funcionários, equipe pedagógica e direção) durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado?

- () Sempre
- () Muitas vezes
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

4. Com que frequência você considera o tempo de duração do Estágio Curricular Supervisionado suficiente para estabelecer relações mais próximas com os agentes do contexto escolar (direção, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos)?

- () Sempre
- () Muitas vezes
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

5. De forma geral, como você avalia o seu relacionamento profissional com o professor orientador (da IES)?

- () Excelente.
 () Ótimo.
 () Bom.
 () Razoável.
 () Ruim.

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

6. Como você avalia o seu relacionamento profissional com o professor de Educação Física da escola (supervisor)?

- () Excelente.
 () Ótimo.
 () Bom.
 () Razoável.
 () Ruim.

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

7. Com qual frequência você identifica a integração entre os conhecimentos das disciplinas oferecidas no curso com o desenvolvimento efetivo do Estágio Curricular Supervisionado?

- () Sempre
 () Muitas vezes
 () Às vezes
 () Raramente
 () Nunca

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

8. Considerando todas as exigências e atribuições do Estágio Curricular Supervisionado, com que frequência você consegue desenvolver de forma plena as atividades de cunho burocrático (preenchimento de fichas, relatórios, assinaturas...) e as de características didático-pedagógicas (orientações, aulas, avaliações, conversas)?
- () Sempre
 - () Muitas vezes
 - () Às vezes
 - () Raramente
 - () Nunca

Caso tenha interesse, justifique sua resposta: _____.

CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

9. Quais as principais dificuldades e/ou conflitos que você identificou e que interferem nas relações vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado? Assinale quantas alternativas forem necessárias.
- () ser percebido como estagiário no contexto escolar.
 - () a falta de aproximação das disciplinas do curso com a realidade da escola.
 - () a falta de segurança no desenvolvimento dos conteúdos.
 - () o desconhecimento do estagiário sobre a realidade escolar.
 - () a indisciplina dos alunos.
 - () a dificuldade de interação com os alunos.
 - () a dificuldade de interação com o professor de Educação Física.
 - () a dificuldade de interação com os demais professores da escola.
 - () a dificuldade de interação com a direção da escola.
 - () a dificuldade de interação com a equipe pedagógica da escola.
 - () a falta de planejamento em conjunto com o professor de Educação Física.
 - () o insuficiente conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola.
 - () Outro(s): _____

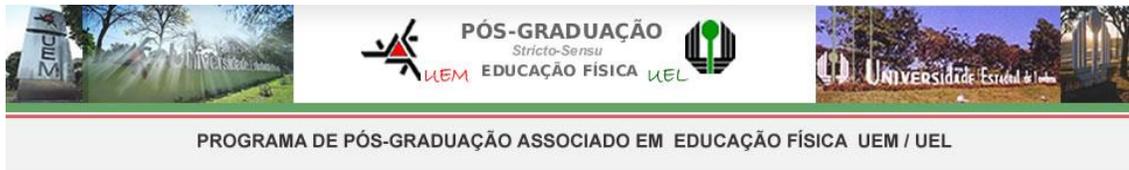
CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):

10. Você tem sugestões para melhorar as dificuldades enfrentadas nas relações com os demais agentes envolvidos (da escola e da IES) com o Estágio Curricular Supervisionado? Cite-as.

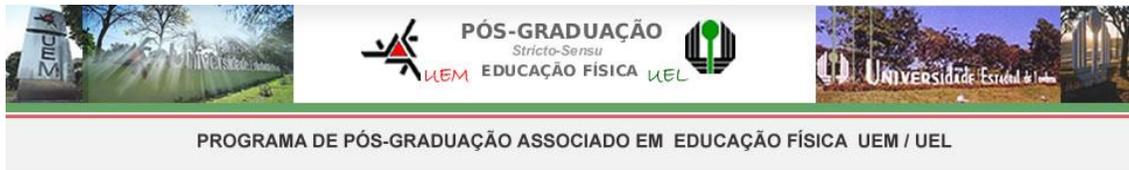
CLAREZA DE LINGUAGEM										PERTINÊNCIA										RELEVÂNCIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações (caso necessário):



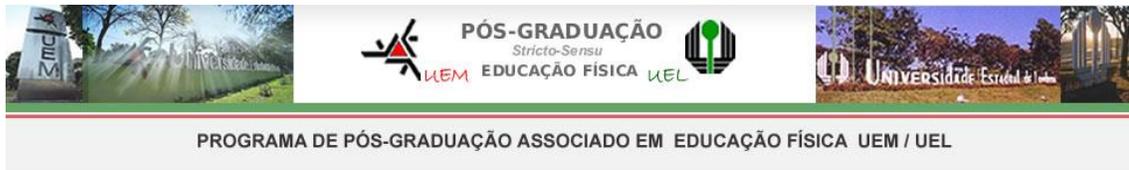
APÊNDICE 7 - Roteiro para o Grupo Focal – estagiário

1. Qual o entendimento a respeito da importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na sua formação como professor de Educação Física (EF)?
2. O ECS do curso possui uma estrutura e organização que favorece o seu desenvolvimento de forma plena?
 - Relação com as disciplinas do curso
 - Carga horária e duração do ECS
 - Atividades e ações desenvolvidas durante o ECS
 - Aproximação com a realidade do contexto escolar
 - Ações burocráticas (preenchimento de fichas, relatórios, assinaturas...)
3. Em que medida a supervisão realizada pelo professor da IES favoreceu o desenvolvimento do ECS?
 - Reuniões (planejamento e orientação)
 - Acompanhamento do ECS
 - Relacionamento com o professor
4. Em que medida o acompanhamento realizado pelo professor de EF da escola favoreceu o desenvolvimento do ECS?
 - Reuniões (planejamento e orientação)
 - Acompanhamento do ECS
 - Relacionamento com o professor
5. O fato de ser estagiário gerou algum preconceito ou desconforto no contexto escolar?
 - Dificuldades de relacionamento com as pessoas (professores, alunos, funcionários, equipe pedagógica e direção). Quais?
 - Houve avanços ou retrocessos?
 - Quais estratégias e/ou recursos utilizados na superação das dificuldades?
6. Em termos gerais, como vocês consideram o seu envolvimento no contexto escolar durante a realização do ECS?
 - Principais aspectos e/ou conflitos (dificuldades)
 - Possibilidades para superação



APÊNDICE 8 - Roteiro para o Grupo Focal - professor supervisor

1. Qual o entendimento a respeito da importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação dos futuros professores de Educação Física (EF)?
2. O ECS possui uma estrutura e organização que favorece o seu desenvolvimento de forma plena?
 - Carga horária e duração do ECS
 - Atividades e ações desenvolvidas durante o ECS
 - Aproximação com a realidade do contexto escolar
 - Condições de trabalho (número de alunos, carga horária e as demandas)
 - Ações burocráticas (preenchimento de fichas, relatórios, assinaturas...)
3. Como se dá o acompanhamento e supervisão dos acadêmicos durante o ECS?
 - Qual o seu papel? Você se sente integrante do processo de formação do estagiário? Você se sente capacitado para participar do processo de formação dos estagiários?
 - Reuniões com os estagiários (planejamento e orientação)
 - Relacionamento com os estagiários
 - Interação com a IES
4. Em termos gerais, como vocês consideram o envolvimento dos estagiários no contexto escolar durante a realização do ECS?
 - Principais aspectos e/ou conflitos (dificuldades)
 - Possibilidades para superação



APÊNDICE 9 - Roteiro de entrevista - professor orientador

1. Qual o seu entendimento a respeito da importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação dos futuros professores de Educação Física (EF)?
2. O ECS do curso possui uma estrutura e organização que favorece o seu desenvolvimento de forma plena?
 - Relação com as disciplinas do curso
 - Carga horária e duração do ECS
 - Atividades e ações desenvolvidas durante o ECS
 - Aproximação com a realidade do contexto escolar
 - Condições de trabalho (número de alunos, carga horária e as demandas)
 - Ações burocráticas (preenchimento de fichas, relatórios, assinaturas...)
3. Como se dá o acompanhamento e supervisão dos acadêmicos durante o ECS?
 - Reuniões com os estagiários (planejamento e orientação)
 - Supervisão
 - Relacionamento com os estagiários
 - Interação com a escola (direção, equipe pedagógica, professores)
4. Em termos gerais, como você considera o envolvimento dos estagiários no contexto escolar durante a realização do ECS?
 - Principais aspectos e/ou conflitos (dificuldades)
 - Possibilidades para superação

APÊNDICE 10 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada Configurações e relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física, que faz parte do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e é orientada pelo prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar a configuração e as relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física, bem como o seu impacto na prática pedagógica dos acadêmicos em estágio. Para isto a sua participação é muito importante e ela se dará pelo preenchimento do questionário da pesquisa e/ou participação no grupo focal e/ou realização de entrevista semiestruturada com gravação de voz. Informamos que durante a realização da entrevista a previsão de desconfortos/riscos é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante àquele sentido num exame psicológico de rotina. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros gravados, após a transcrição, serão apagados. Ao participar desta pesquisa o Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o Estágio Curricular Supervisionado na formação dos professores de Educação Física, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa fortalecer as relações que acontecem nesta etapa importante da formação dos professores de Educação Física. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos junto aos participantes da pesquisa.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790, Jardim Universitário, Bloco M06.

Tel: (44) 3011-4470 e-mail: aaboliveira@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXOS



ANEXO 1 – Autorização da pesquisa SEDUC



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO
GERÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autorização de Pesquisa

Autorizamos os pesquisadores **Arestides Pereira da Silva Júnior** e **Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira** do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UUEL a realizar a pesquisa **Configurações e Relações Estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores de Educação Física**.

Para tanto, os professores das Unidades Escolares Municipais que estão recebendo os alunos estagiários do curso de Educação Física da UEM durante o ano de 2015 serão entrevistados e responderão um questionário.

Salientamos que ficará a critério da direção do Estabelecimento de Ensino, a aceitação do(s) referido(as), inclusive com relação a verificação e a montagem de horários e dias respectivos.

Enfatizamos que é vetada a utilização de fotos e gravações de imagens. As gravações de áudio deverão ser apagadas após a transcrição.

Os questionários destinados a alunos, funcionários, pais e professores poderão ser aplicados somente com a anuência do convidado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual são informados os objetivos da pesquisa, salvaguardando sua utilização para fins acadêmicos e garantindo o anonimato do professor e da escola.

Maringá, 13 de abril de 2015.

Celso Ap. da Silva

Matricula: 32754

Coord. Pedagógico de
Educação Física

Celso Aparecido da Silva/Rafael Ayres Baena
Assessoria de Educação Física

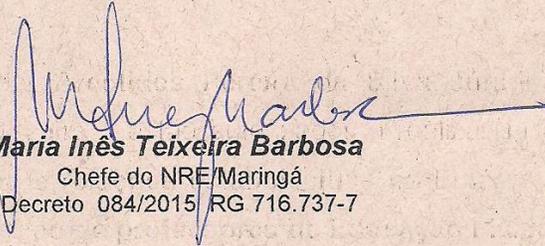
ANEXO 2 – Autorização da pesquisa NRE

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ



TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

O pesquisador **Arestides Pereira da Silva Júnior e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira** estão autorizados a realizarem a pesquisa intitulada, “**Configurações e relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de Educação Física**” e coletar dados nas Escolas da rede estadual de ensino do município de Maringá. Estes dados serão preservados, bem como as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, serão divulgados exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 466/2013 (na qual estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país) e suas complementares.


Maria Inês Teixeira Barbosa

Chefe do NRE/Maringá

Decreto 084/2015 RG 716.737-7

Maringá, 07 de abril de 2015.

ANEXO 3 – Autorização da pesquisa UEM**TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO**

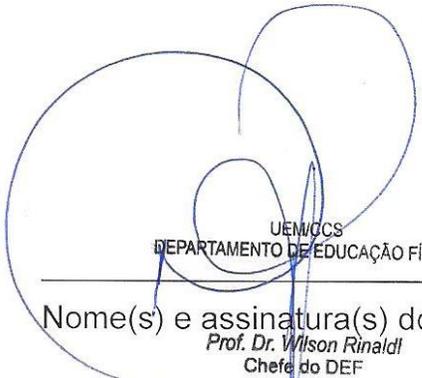
Título do projeto de pesquisa: Configurações e relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de Educação Física

Pesquisador(es): Arestides Pereira da Silva Júnior e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Local da pesquisa: Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Educação Física.

O(s) pesquisador(es) acima identificado(s) estão autorizados a realizarem a pesquisa e coletar dados, preservando as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 466/2013 (na qual estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país) e suas complementares.

Maringá, 31 de março de 2015.



UEM/CCS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo da pesquisa
Prof. Dr. Wilson Rinaldi
Chefe do DEF

ANEXO 4 – Parecer consubstanciado



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONFIGURAÇÕES E RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44715415.0.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.113.894

Data da Relatoria: 11/05/2015

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br