

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

**O PROCESSO DE IDENTIZAÇÃO
DOCENTE DURANTE O ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO: EM
JOGO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA**

TESE DE DOUTORADO

PATRIC PALUDETT FLORES

Maringá - Paraná
2018

PATRIC PALUDETT FLORES

**O PROCESSO DE IDENTIZAÇÃO DOCENTE
DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO: EM JOGO NO CAMPO
DA 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 - Paraná
2018

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

F634p Flores, Patric Paludett
O processo de identificação docente durante o estágio curricular supervisionado: em jogo no campo da Educação Física / Patric Paludett Flores. -- Maringá, 2018.
212 f. : il., 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, 2018.

1. Educação física - Formação de professores. 2. Educação física - Estágio curricular supervisionado. 3. Identidade docente. 4. 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

PATRIC PALUDETT FLORES

**O PROCESSO DE IDENTIZAÇÃO
DOCENTE DURANTE O ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO: EM
JOGO NO CAMPO DA 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 30 de maio de 2018.



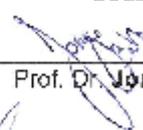
Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo



Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza



Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi



Prof. Dr. Jorge Both



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

“A batalha mais difícil de ser travada ocorre no teu mundo íntimo. Ninguém a vê, a aplaude ou a censura. É tua. Vitória, ou derrota, pertencerá a ti em silêncio. Nenhuma ajuda exterior poderá contribuir para o teu sucesso, ou conjuntura alguma te levará ao fracasso”.

(Joanna de Ângelis)

Dedicatória

Dedico este trabalho as pessoas mais importantes de minha vida, Nelson, Vera e Priscila, pelo amor e apoio depositados durante toda a minha trajetória. Desejo poder ter sido merecedor do esforço dedicado por vocês em todos os aspectos, especialmente quanto à minha formação.

Agradecimentos

A Deus, por iluminar, motivar e guiar na realização deste trabalho tanto sonhado. Sem sua proteção e força nos momentos difíceis, talvez não finalizasse esta pesquisa.

À Universidade Estadual de Maringá, a CAPES, ao Centro de Ciências da Saúde, ao Departamento de Educação Física, ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL pela oportunidade proporcionada, tornando-se um território de formação profissional e humana.

Ao professor, amigo, mestre e orientador, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, que acreditou em mim, possibilitando quatro anos de aprendizagem, desenvolvimento profissional/pessoal, conhecimentos científicos/acadêmicos, interação com outros professores/pesquisadores e, principalmente, convívio com este ser humano extraordinário que é, apaixonado pelo campo da Educação Física, e que nos faz acreditar, sonhar e agir por uma Educação Física escolar melhor.

Aos professores Mário Luiz Neves de Azevedo, Vânia de Fátima Matias de Souza, Ieda Parra Barbosa Rinaldi, Jorge Both e Marcos Garcia Neira, pela atenção, cuidado e contribuições depositadas ao trabalho no momento de qualificação e de defesa. As ricas sugestões e encaminhamentos foram primordiais para o enriquecimento da obra.

Aos meus pais Nelson e Vera e, minha irmã Priscila, por nunca negaram esforços e apoio na realização deste sonho. Mesmo com a distância e os problemas enfrentados no dia-a-dia, estiveram comigo fortalecendo minhas decisões.

Aos meus irmãos de coração Mariane, Patrícia, Lorenzo, Luciana e Aline pelas alegrias e companheirismo compartilhados em todos os momentos de minha trajetória de vida. Sei que continuam torcendo por mim e pelo meu sucesso.

Aos amigos que Maringá me propiciou Arthur, Viviane, Guilherme, Francielle, Pâmela, Gabriel, Tássia, Mônica, Samara, Filipe, Ulisses, Giovane,

Rodolfo, Igor, Gustavo e Jean, pelo companheirismo, chimarrão, risadas, conversas, vôlei, dogão durante estes quatro anos de cidade canção.

Aos amigos que a UEM me proporcionou a partir dos grupos GEPPEFE e GEEFE, em especial Vânia, Luciane, Ana Luiza, Bruna, Yedda, Arestides, Camila, Deiva, Tânia, Juliana, Héres, Franklin, Douglas, Fabiane, Caroline, Dayane, Rhaylla, Cláudio, José Luiz, Vanildo, Guisela, Futoshi e Roseli, pelas trocas de conhecimentos, saberes e apoio durante este processo, enriquecendo o percurso e o tornando mais leve.

E, principalmente, aos sete estudantes-estagiários (Zagueira, Goleiro, Líbero, Ginasta, Dançarina, Bailarina e Gamer), que se disponibilizaram e se comprometeram com esta pesquisa, ao contribuir da melhor maneira com os objetivos propostos. Sem eles este trabalho não poderia ser concretizado.

Muito Obrigado!

FLORES, Patric Paludett. **O processo de identificação docente durante o Estágio Curricular Supervisionado**: em jogo no campo da Educação Física. 2018. 212f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RESUMO

Tornar-se docente, assim como aprender a andar, a comer, a correr, é uma ação que se concretiza por meio de elementos que integram os eventos de nossa vida. O sujeito docente é constituído a partir de uma tessitura de relações sociais e de determinados processos de identificação. Os cursos de Licenciatura possuem papel de relevância nesse processo, pois a partir deles são (re)construídos olhares e posturas frente à escola. Pensar o subcampo científico/acadêmico e o subcampo escolar como parceiros no processo de formação inicial de professores, caracteriza-se como ponto chave nos cursos. Ao encontro da consolidação deste processo, um dos eixos centrais é o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), o qual tem como principal característica inserir o estudante-estagiário no contexto real de sua futura profissão. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de identificação docente constituído a partir do ECS de um curso de Licenciatura em Educação Física e sua relação com o campo da Educação Física. Este estudo se caracterizou por ser qualitativo do tipo pesquisa-ação. Os participantes foram sete estudantes-estagiários, acompanhados durante a realização dos ECS. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas e diários. A análise das informações aconteceu por meio da análise de conteúdo. A partir dos dados coletados, emergiram quatro categorias que caracterizam os movimentos constitutivos do processo de identificação docente dos estudantes-estagiários: a) a *illusio* pela profissão; b) o *habitus* profissional; c) as relações inter e intrapessoais estabelecidas durante o ECS; e d) as ações durante o ECS ao/de encontro com a escola. Como primeiro movimento, notou-se que os motivos que levaram os estudantes-estagiários a escolher o curso estão direta e/ou indiretamente correlacionados as práticas corporais experimentadas no período anterior ao seu ingresso no mesmo. Evidenciou-se diferentes encantamentos direcionados a profissão, principalmente após a realização dos ECS, como envolvimento com a docência, com os agentes do estágio e, o contato com a futura profissão. Percebeu-se que o tempo anterior à formação inicial, a formação inicial e, principalmente, o período de ECS, configuraram momentos marcantes (doces e amargas) para a construção de representações sobre o ser professor e tudo que envolve esta profissão. Também foram observadas algumas das relações intra e interpessoais que permeiam o tempo de ECS, bem como ações desenvolvidas durante este período, as quais se caracterizaram de maneira positiva ou negativamente, mas ambas proporcionam impactos no ser professor dos estudantes-estagiários. Assim, percebe-se que, para que haja rabiscos significativos na constituição da identidade docente dos mesmos, não basta apenas uma formação inicial voltada para conhecimentos teóricos sem o envolvimento com a prática docente na escola. Para além dos conhecimentos teóricos, o futuro professor precisa trabalhar dimensões como o afeto, a sensibilidade, a improvisação, entre outros, configurados na interação da identidade para si e da identidade para o outro, dentro e fora da sala de aula.

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

FLORES, Patric Paludett. **The teacher identization process during the supervised curricular internship:** playing in the field of Physical Education. 2018. 212f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

ABSTRACT

Becoming a teacher, as well as learning to walk, to eat, to run, is an action that materializes through elements that integrate the events of our life. The teacher as a subject is constituted from a web of social relations and certain processes of identification. The degree courses have a relevant role in this process, since through them looks and postures are (re) constructed about the school. Thinking the scientific/academic subfield and the school subfield as partners in the initial training process of teachers, is characterized as a key point in the courses. Looking for the consolidation of this process, one of the central axes is the Supervised Curricular Internship (SCI), which has as main characteristic to insert the student-trainee in the real context of its future profession. In this sense, the objective of this research was to analyze the teacher identification process from the SCI of a degree in Physical Education and its relation to the field of Physical Education. This study was characterized by being qualitative type research-action. The participants were seven students-trainees, followed through the SCI. The instruments of data collection were interviews and diaries. The analysis of the information happened through content analysis. From the data collected, four categories emerged that characterize the constitutive movements of the process of teacher identification of students-trainees: a) the *illusio* by the profession; b) or professional *habitus*; c) the inter and intrapersonal relations established during the SCI; and d) the actions during the SCI to/against the school. As a first step, it was noticed that the reasons that led the students-trainees to choose the course are direct and/or indirectly correlated with the bodily practices experienced in the period before entering into it. It was evidenced different incantations directed to the profession, especially after the implementation of the SCI, as involvement with teaching, with the agents of the internship and, the contact with the future profession. It was noticed that the time before training, initial training, and especially the SCI period, configured striking moments (sweet or bitter) for the construction of representations about being a teacher and everything that involves this profession. We also observed some of the intrapersonal and interpersonal relationships that permeate SCI time, as well as actions developed during this period, which were characterized in a positive or negative way, but both promoted impacts on being a teacher for the students-trainees. Thus, it is perceived that, so that there are significant scribbles in the constitution of the teaching identity of students-trainees, it's not enough only an initial training geared to theoretical knowledge without the involvement with teaching practice at school. In addition to theoretical knowledge, the future teacher needs to work on dimensions such as affection, sensitivity, improvisation, among others, configured in the interaction of identity for oneself and identity for the other, inside and outside the classroom.

Keywords: Teacher Training. Supervised Curricular Internship. Teacher Identity. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Configuração do campo da Educação Física.....	28
Figura 2 -	Formação permanente de professores.....	48
Figura 3 -	Estrutura mínima dos cursos de Licenciatura.....	56
Figura 4 -	O ECS como ação de interdependência entre universidade e escola.....	57
Figura 5 -	Organização do ECS da Licenciatura em Educação Física da UEM.....	62
Figura 6 -	Agentes do ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.....	63
Figura 7 -	Constituição do processo de identificação.....	71
Figura 8 -	Organização do diário de classe.....	86
Figura 9 -	Organização do diário da vida.....	87
Figura 10 -	Motivos pela escolha do curso.....	91
Figura 11 -	Motivos pela permanência no curso.....	96
Figura 12 -	Teia de representações sobre a profissão antes do ECS.....	108
Figura 13 -	Teia de representações sobre a profissão após o ECS.....	116
Figura 14 -	Relações intrapessoais estabelecidas durante o ECS I e II.....	130
Figura 15 -	Relações interpessoais estabelecidas durante o ECS I e II.....	136
Figura 16 -	Ações de aproximação entre a universidade e a escola durante o ECS.....	146
Figura 17 -	Ações de distanciamento entre a universidade e a escola durante o ECS.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Caracterização dos documentos norteadores do subcampo escolar de Maringá/PR.....	41
Quadro 2 -	Caracterização dos atores do ECS/UEM.....	64
Quadro 3 -	Planejamento de intervenção no ECS I.....	81
Quadro 4 -	Planejamento de intervenção no ECS II.....	82
Quadro 5 -	Síntese dos registros sobre o envolvimento com práticas corporais antes do curso.....	92
Quadro 6 -	Síntese dos registros sobre o envolvimento atual com as práticas corporais.....	97
Quadro 7 -	Síntese dos registros as representações doces do ser professor após o ECS.....	117
Quadro 8 -	Distribuição do ECS no curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.....	149
Quadro 9 -	Ações desenvolvidas na pesquisa e que se colocaram como facilitadoras do processo de identificação docente durante o ECS.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Caracterização dos estudantes-estagiários.....	85
Tabela 2 -	Representações do Ser professor.....	116
Tabela 3 -	Representações da Ação Docente.....	120
Tabela 4 -	Representações da Dinâmica Escolar.....	122
Tabela 5 -	Representações da Figura do Aluno.....	124
Tabela 6 -	Representações sobre o Conteúdo.....	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAC	Atividades teórico-práticas de Aprofundamento Curricular
ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DEF	Departamento de Educação Física
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EFE	Educação Física Escolar
GEEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar
GEPEF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física
GEPPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação Física e Esporte
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCC	Prática como Componente Curricular
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Maringá
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1. INTRODUZINDO A TEMÁTICA: O INÍCIO DO JOGO.....	16
1.1 Da trajetória formativa ao tema investigado.....	17
1.2 Dos conceitos à problematização da temática.....	22
1.3 Objetivos propostos.....	32
1.3.1 Objetivo geral.....	32
1.3.2 Objetivos específicos.....	32
1.4 Justificando a pesquisa.....	32
2. DIÁLOGOS COM A LITERATURA: A BASE DO JOGO.....	35
2.1 Educação Física como componente curricular: reflexões sobre o subcampo escolar.....	35
2.2 Formação inicial de professores de Educação Física: o subcampo científico/acadêmico em destaque.....	45
2.3 Licenciatura em Educação Física – UEM: um olhar para o Estágio Curricular Supervisionado.....	58
2.4 Tornar-se professor de Educação Física: apontamentos sobre o processo de identidade docente.....	66
3. CAMINHO METODOLÓGICO: REGRAS E JOGADORES.....	76
3.1 Caracterização da pesquisa: a abordagem qualitativa.....	76
3.2 Estratégia de pesquisa: a pesquisa-ação.....	78
3.3 Ações desenvolvidas: a proposta de ECS.....	80
3.4 Estudantes-estagiários: os participantes da pesquisa.....	84
3.5 Os registros da pesquisa: a técnica de coleta de dados.....	85
3.6 Aspectos éticos da pesquisa.....	88
3.7 Análise dos dados.....	89
4. ACHADOS E INTERPRETAÇÕES: NARRANDO O JOGO.....	90
4.1 A <i>illusio</i> pela profissão: motivos pela escolha e permanência no curso.....	90
4.1.1 Os motivos pela escolha do curso de Licenciatura em Educação Física.....	91
4.1.2 Os motivos pela permanência no curso de Licenciatura em Educação Física.....	95
4.2 <i>Habitus</i> profissional: teia de representações da profissão docente.....	105
4.2.1 A teia de representações da profissão antes do ECS.....	107
4.2.2 A teia de representações da profissão a partir da experiência do ECS.....	115
4.3 Entre o “eu” e o “outro”: as relações estabelecidas no período do ECS.....	128
4.3.1 As relações intrapessoais de destaque durante o ECS.....	129
4.3.2 As relações interpessoais marcantes no período de ECS.....	135

4.4 (Des)Conexão universidade e escola: as ações durante o ECS.....	143
4.4.1 Ações de aproximação entre universidade e escola durante o ECS.....	144
4.4.2 Ações de distanciamento entre universidade e escola durante o ECS.....	153
5. CONCLUSÕES: O APITO FINAL?.....	160
REFERÊNCIAS.....	170
APÊNDICES.....	187
ANEXOS.....	206

1 . INTRODUZINDO A TEMÁTICA: O INÍCIO DO JOGO

“Perceber o grau de envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa envolve um trabalho paralelo de investigação sobre a intencionalidade e origem das pesquisas. [...] o pesquisador tem de encontrar suas próprias ilhas de racionalidade e nelas fazer-se representar”.

(Ivani Fazenda)

A inserção do estudante da Licenciatura em Educação Física, na escola de Educação Básica, é um momento significativo na formação inicial do futuro professor, configura-se como um ingresso acompanhado na vida profissional. Essa imersão, esse reconhecer a ação cotidiana da realidade da escola e do contexto de desenvolvimento da Educação Física Escolar, se torna um momento importante para o reconhecimento do mesmo com a sua futura profissão e, principalmente, para que seja conferida a ele a legitimidade de estar inserido no seu contexto de trabalho, percebendo os saberes e *habitus* que estruturam a profissão docente (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014).

Bourdieu (1983, p. 91) destaca que “[...] os recém-chegados devem pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo [...] e no conhecimento (prático) dos princípios de funcionamento do jogo”. Assim, para pertencer ao contexto profissional, o estudante do curso de Licenciatura precisa conquistar esquemas práticos de percepção e apreciação validados neste ambiente. Tais princípios de funcionamento do jogo (prática docente) resultam, em grande parte, da aquisição de representações incorporadas de si e para/com o outro por meio de processos de identificação docente (MELUCCI, 2004). Para que este aconteça de forma significativa, é importante que escola e universidade sejam parceiras na preparação dos futuros professores.

Ao voltar olhares para os componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física, nota-se a relevância dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), juntamente com as Práticas como Componente Curricular (PCC), enquanto eixos centrais dos currículos de formação na busca por aproximações com a realidade da escola, pois possibilitam vivências docentes ao longo do processo formativo, mobilizando saberes das diversas disciplinas que

compõem o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O ECS, em especial, se configura como uma das ações em potencial para a formação permanente, pois, além de possibilitar aproximação do futuro profissional com seu ambiente de trabalho, permite aos professores da escola o acesso ao conhecimento produzido na universidade e ao professor universitário o conhecimento produzido na e sobre a escola (OLIVEIRA et al., 2017).

Desvelar aspectos que envolvem o jogo estabelecido no período de ECS é uma forma de entender como a formação está se configurando nos dias de hoje e, principalmente, como os futuros professores de Educação Física estão se constituindo como tal. Ao envolver-se com este cenário e motivado a compreender este processo, o pesquisador deste estudo traz em sua trajetória encantamentos e inquietudes sobre a temática, a qual lhe é cara e significativa. Para melhor entender como este trabalho foi pensado e estruturado, a seguir são apresentadas as relações biográficas do autor com a pesquisa, em um segundo momento, os conceitos e autores que o fundamentam, chegando aos objetivos e justificativas para a realização da referida tese posta em jogo.

1.1 Da trajetória formativa ao tema investigado¹

Para que se entendam os motivos que me fizeram/fazem estudar e pesquisar a temática da formação inicial de professores de Educação Física, sobretudo o processo de identificação docente, faz-se ou torna-se importante compartilhar fatos de minha trajetória pessoal e profissional que me instigaram até este momento a buscar horizontes que vislumbassem minimizar inquietudes geradas nesse contexto. Afinal, entendo que o processo de formação está articulado à dinâmica que se constrói a identidade da pessoa, a qual permanecendo ela mesma e se reconhecendo como tal ao longo da sua história se forma, se transforma e interage (MOITA, 2000) promovendo mudanças no ser e agir social.

Os caminhos e descaminhos percorridos ao longo da vida determinam quem sou e o que quero ser no presente. São essas idas e vindas que me constroem como pessoa e profissional. Percebo que pesquisar não é diferente. Acredito que toda a minha trajetória de vida influencia no que me proponho a investigar, no que

¹ Para este tópico, será utilizada como forma verbal a primeira pessoa do singular e nos demais o impessoal.

tenho curiosidade, que me inquieta e, que me faz refletir e traçar novos significados. Cursei toda a Educação Básica em minha cidade natal, Santiago/RS. Nesse período, pude experimentar diferentes contextos escolares, já que fui aluno de duas instituições públicas e acompanhei a trajetória profissional de minha mãe nas instituições públicas em que trabalhava. Não contente em aproveitar o que a Escola me proporcionava como aluno, em ambas, participei ativamente do conselho escolar (na primeira com 11 anos e na segunda com 15 anos de idade), o que me propiciava certo reconhecimento (capital simbólico) frente aos demais alunos e professores. Essas interações me possibilitaram identificar, mesmo como aluno, o quanto complexa é a dinâmica de uma comunidade escolar.

Ainda nessa etapa, consegui acompanhar diferentes papéis desempenhados pelos professores de todos os componentes curriculares da Escola, e confesso que a partir das Séries Finais (hoje, Anos Finais) do Ensino Fundamental, já questionava se o mesmo era bom ou ruim. E tudo isso se dava justamente porque nas horas em que eu não estava na Escola, aproveitava para ajudar meus colegas nos conteúdos em que eu tinha maior domínio ou para ministrar aulas particulares para familiares e amigos. Ao refletir a cerca dessas ações, vejo que elas foram marcantes na escolha de minha habilitação, pois quando prestei vestibular² para o curso de Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), precisei escolher entre Licenciatura ou Bacharelado (BRASIL, 2002a; 2002b, 2004). E foi assim que assinalei a Licenciatura. Lógico que não foi tão simples. Eu precisei conversar com meus pais e, em especial com os professores que tinha mais afinidade na Escola, até entender o que significava um curso e o outro.

Mas, qual a minha relação com a Educação Física? E o porquê da escolha pela Licenciatura? Bom, sempre me destaquei nas aulas de Educação Física, principalmente no esporte voleibol. Contudo, quando comecei a treinar esse esporte para a equipe da Escola, eram os treinos de voleibol os meus momentos da disciplina, o que me deixava um pouco incomodado, pois acabava limitando o meu acesso aos demais conhecimentos das práticas corporais da aula de Educação Física (handebol, basquetebol, futebol e voleibol, conhecidos como 'quarteto fantástico'). E foi com o intuito de buscar mais conhecimentos da cultura corporal de

² Primeiro vestibular da UFSM a oferecer duas opções de habilitação (Licenciatura ou Bacharelado), antes era apenas Licenciatura Plena em Educação Física.

movimento (BETTI, 2009) e compartilhá-los, para além do Voleibol, que comecei a trilhar meu caminho no campo da Educação Física.

Com essa intenção, ingressei no curso de Educação Física – Licenciatura da UFSM na cidade de Santa Maria/RS, com muitas dúvidas e, também, muita vontade de aprender. Nessa fase, como precisei sair de minha cidade natal para morar em uma nova cidade, aprendi a me ‘virar sozinho’ (independência), fato esse que me possibilitou aprendizados que trago até hoje e que me fazem ver o mundo de outra forma.

Durante a minha formação inicial busquei vivenciar muitas atividades de extensão e pesquisa, abrangendo várias áreas de atuação que a Educação Física se faz presente. Mas confesso que me apaixonava cada dia mais pela Educação Física Escolar (EFE). Por isso, após cursar a disciplina de Didática em Educação Física, recebi o convite do professor³ da mesma, para integrar o grupo em que ele fazia parte, já que o grupo pesquisava sobre Escola e formação de professores. E foi assim que ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF)⁴, vinculado ao Centro de Educação da UFSM.

No GEPEF vivenciei muitas atividades (ensino/pesquisa/extensão) que me proporcionaram novos conhecimentos e experiências práticas para atuar na Escola. No grupo, obtive diversas aprendizagens (iniciais), desde ser aluno de iniciação científica, aprendendo a ser pesquisador e, assim, realizar minhas primeiras produções (escritas) e apresentações de trabalhos em eventos científicos. Como também, a organizar eventos e projetos de extensão ligados à EFE, nos quais pude fortalecer as relações com os demais colegas do grupo (professores de Educação Física da rede municipal e estadual de Santa Maria, professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física/UFSM e mestrados em Educação/UFSM) o que me proporcionava saberes para além dos disciplinares oriundos da Universidade (TARDIF, 2014).

Como pesquisador em formação (*status* que ainda se configura até os dias de hoje) dentro do GEPEF, busquei estudar e tentar compreender aspectos ligados à formação de professores de Educação Física e a complexa dinâmica do trabalho na Escola, em especial o papel da formação inicial no processo de constituição da

³ Professor Leonardo Germano Krüger.

⁴ Grupo coordenado pelo professor Hugo Norberto Krug.

profissionalidade docente. Minhas primeiras inquietações, as quais foram abrindo caminhos para eu seguir estudando a EFE, se desvelaram a partir da construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual busquei compreender como o curso em que eu estava matriculado possibilitava aprendizagens para se trabalhar na EFE a partir da perspectiva da inclusão. Lógico que, foi um trabalho simples, contudo, me senti realizado ao produzi-lo e, principalmente, apaixonado por pesquisar fenômenos que fazem parte da minha história pessoal/profissional.

Seguindo essa direção, não foi diferente com as pesquisas que realizei durante a Especialização em EFE e no Mestrado em Educação. Na primeira, busquei identificar os desafios e as potencialidades da prática pedagógica de estagiários nas aulas de EFE inclusiva e, na segunda, analisei as barreiras e os facilitadores na construção do ser professor durante o curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM. Em ambas, a formação de professores sempre ocupou o espaço central, aprofundando meus conhecimentos sobre esse processo, bem como, percebendo quanto o campo da Educação Física influencia e é influenciando pelos seus diferentes subcampos.

Além de realizar uma pesquisa, no Mestrado, também acompanhei meu orientador nas disciplinas que ele ministrava no curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM (Didática e ECS), as quais possibilitaram momentos marcantes no meu percurso profissional, pois foram me aproximando do subcampo científico/acadêmico a partir de outro olhar (não mais como acadêmico e sim como professor). Esse mesmo sentimento, só havia acontecido durante a graduação, como eu realizava os ECS, só que a mudança acontecia dentro do subcampo escolar, já que minha experiência como professor, acontecia a partir desse espaço social, sobretudo nas reflexões e estratégias de potencialização da minha ação educativa que minimamente eram abordadas na Universidade.

Após terminar o Mestrado, embarquei em novos desafios no campo da Educação Física, em especial submerso no subcampo escolar. Mudei-me para Florianópolis/SC para atuar na rede municipal de ensino da cidade. E confesso que esta fase de entrada na carreira não foi tão simples, todavia, acredito que dentro dela vivenciei mais momentos de descoberta do que de sobrevivência/choque na profissão (HÜBERMAN, 2000; FLORES et al., 2010). Durante esse momento de minha vida profissional, acolhi uma dupla de estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para

realizarem o ECS na Educação Infantil. Como eu já havia realizado docência orientada nessa disciplina enquanto fazia Mestrado na UFSM, consegui perceber ainda mais a relevância e o meu papel como ator da Escola na formação inicial desses futuros professores, embora não visse essa percepção nos demais pares que também acolheram estagiários.

Nesse momento, surgiram as inquietações que me encaminharam para a seleção de Doutorado, com o intuito de compreender ainda mais a fase de formação inicial em Educação Física, sobretudo, o ECS dentro desse processo. E assim mais mudanças e desafios chegaram. Vim morar em Maringá/PR para cursar o Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL), e, principalmente, para buscar respostas sobre as inquietações sobre o ECS no campo da Educação Física. Por isso, desde o primeiro semestre no Doutorado, integrei-me a comissão do ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM (a qual faço parte ainda) junto com meu orientador e acompanho esse processo, propondo estratégias e intervenções nessa ação do subcampo científico/acadêmico até hoje.

Além de participar na comissão do ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, também me inseri no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para Educação Física e Esportes (GEPPEFE/UEM)⁵ e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEEFE/UEM)⁶, nos quais realizo estudos e pesquisas sobre formação de professores, currículo e prática pedagógica no campo da Educação Física. Dentro dos grupos acompanhei pesquisas de colegas e parceiros (SILVA JÚNIOR, 2016; BISCONSINI, 2017) sobre as temáticas que apresento no meu trabalho, as quais também justificam a realização dessa pesquisa.

A partir das minhas experiências como estudante-estagiário durante a graduação, depois como professor supervisor que recebe estudantes-estagiários na escola e, atualmente, como professor orientador voluntário na UEM e pesquisador da área, proponho-me a desvelar como se constitui o processo de identificação docente durante a fase de ECS de estudantes-estagiários da UEM (contexto que estou inserido). A ideia é entender mais sobre essa parceria tão necessária entre os

⁵ Grupo coordenado pelo professor Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

⁶ Grupo coordenado pelas professoras Luciane Arantes da Costa e Vânia Matias de Souza.

subcampos científico/acadêmico e escolar na formação dos futuros professores de Educação Física. A primeira regra estabelecida deu-se no sentido de compreensão dos conceitos que precisam ser incorporados para uma melhor compreensão da temática e seus reflexos.

1.2 Dos conceitos à problematização da temática

Na vida, muitas são as táticas ofensivas e defensivas desveladas no dia-a-dia que moldam a forma como pensamos, agimos e somos durante o jogo⁷, em um determinado campo⁸. Construimos nossa história (pessoal/profissional) como atores sociais a partir dos conhecimentos, informações, classes, relações, experiências e vivências definidas e adquiridas durante o percurso da vida, os quais são estabelecidos e/ou escolhidos para e por nós.

Tornar-se docente, assim como aprender a andar, a comer, a correr, a amar, a ler, é uma ação que se concretiza por meio de elementos que integram os eventos de nossa vida, os quais precisam estabelecer condições de possibilidade para tal construção. Não se nasce com o dom ou vocação para ser professor, mas sim o sujeito docente é constituído a partir de uma tessitura de relações sociais e de determinados processos de identificação⁹.

Constituir-se como professor de Educação Física, é um processo que vai sendo desenhado a partir do enquadramento intraprofissional que o ator estabelece, como também pelo contributo das interações que vão acontecendo entre o universo profissional e os outros socioculturais (MOITA, 2000). Por isso, entender a formação docente não se torna um processo simples, pelo inverso, é complexo e desafiador.

⁷ Bourdieu se apropria da palavra “jogo” para explicar as condições de inserção no campo, revelando que existem estruturas às quais se pertence ou deseja pertencer. O autor falar de jogar, isto é, de aceitar e incorporar as regras do jogo: “*Interesse* é ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos” (BOURDIEU, 2014a, p. 139, grifos do autor).

⁸ O conceito de campo, aqui defendido, associa-se ao que o sociólogo francês Pierre Bourdieu caracteriza: espaço de jogo social concorrencial que constitui relações de força e monopólio, “[...] universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p.20).

⁹ O termo identificação apoia-se nas ideias do sociólogo italiano Alberto Melucci: “[...] para expressar o caráter processual, autorreflexivo e construído da definição de nós mesmos” (MELUCCI, 2004, p.48). Para o autor, a palavra identidade parece não comportar a totalidade das mudanças dos processos conscientes de individuação do sujeito, os quais são vividos mais como ação do que como situação.

Os cursos de formação inicial de professores possuem um papel de grande relevância nesse processo, pois a partir deles, juntamente com as demais estruturas da sociedade, são construídos e/ou reproduzidos olhares e posturas frente à educação escolar. A formação inicial de professores traduz-se como uma formação humana/profissional para o ensino, isto é, a contribuição na profissionalidade dos atores encarregados de educar as novas gerações (MARCELO GARCÍA, 2005). Contudo, não se pode entender que essa formação oferece ‘produtos acabados’, ao contrário, é uma fase inicial de um longo e diferenciado processo permanente de formação profissional docente e desenvolvimento pessoal. Nota-se a influência da Universidade (campo científico/acadêmico¹⁰) e da Escola (campo escolar¹¹) frente à formação do docente como os constituintes desse processo até o final de sua carreira.

Estudar o processo de identificação docente a partir das estruturas integrantes do sistema de ensino institucionalizado se torna provocador, principalmente se pensarmos nas complexas relações (boas e/ou ruins) que constituem as ações, estratégias, objetivos e a própria estrutura das instâncias de formação escolar no Brasil. Educação Básica e Ensino Superior compõem uma formação social (humana), a qual, a partir das relações que integram todo o sistema de ensino institucionalizado, da intenção pedagógica e dos agentes que atuam e os que se propõem a aprender determinados conhecimentos, não se caracteriza por ser objetiva e uniforme, mas repleta de pontos de comunicação interligados por inter-relações (consistentes ou frágeis) que se estruturam a partir dos agentes, suas disposições e referências adquiridas para fazer parte de um campo.

¹⁰ Configura-se por um espaço social (científico e acadêmico) em que os agentes (pesquisadores e/ou professores universitários, estudantes-acadêmicos, funcionários, comunidade universitária) se posicionam de acordo com seus interesses (nem sempre conscientes), refletidos a partir de seus capitais (cultural, político, simbólico, linguístico, etc.). “A estrutura do campo universitário é apenas o estado, num dado momento de tempo, da relação de forças entre agentes ou, mais exatamente, entre os poderes que eles detêm a título pessoal e sobretudo por meio das instituições de que fazem parte; a posição ocupada nesta estrutura está no princípio das estratégias que visam transformá-lo ou conservá-lo modificando ou mantendo a força relativa dos diferentes poderes ou, se preferir, as equivalências estabelecidas entre as diferentes espécies de capital” (BOURDIEU, 2013a, p. 171).

¹¹ Entende-se como um espaço social (educacional) de lutas, disputas, competições que recebe estudantes com *habitus* (particulares) mais ou menos adaptados às demandas do campo, com quantidades diferenciadas de capital cultural (próprios de seus meios familiares e de classe social), no qual se exige uma bagagem intelectual anterior, posturas corporais, modos, etc, que determinam as capacidades de concentração e de atribuição de importância à educação escolar (PRAXEDES, 2015). Nesse campo social os agentes envolvidos são os professores, os gestores escolares, os estudantes, os funcionários, os pais ou responsáveis (comunidade escolar).

Os propósitos e as ações de alunos e professores direcionam as disputas, os movimentos formativos e, ao fim do processo, o significado de todo o sistema de ensino. Compreender a formação do professor pressupõe investigar as relações que se constituem entre os atores sociais, os desejos neles aflorados e o trabalho pedagógico propiciado durante esse processo, em especial nos cursos de Licenciatura e na escola. Para que haja a compreensão dessa dinâmica, faz-se necessário investigar estudos que tratam dos diferentes aspectos do sistema de ensino, desde análises sociológicas a ações pedagógicas específicas.

Percebe-se que nas últimas décadas, as relações estabelecidas entre o curso de Licenciatura e o contexto escolar, no cenário brasileiro, evidenciam-se presente em diversas pesquisas científicas no âmbito da educação (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; GIOVANNI, 2003; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; GATTI, 2010; RUBO et al., 2015; BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016). Dentre os pontos que são levantados nesses estudos, apesar de suas ações similares no processo de ensino-aprendizagem e formação institucionalizada, nota-se ainda um distanciamento entre a universidade e a escola em termos de ações interventivas colaborativas, o que pode fragilizar a formação do futuro professor.

Pensar a universidade e a escola como parceiras no processo de formação dos futuros professores, caracteriza-se como “ponto chave” nas normativas que regulamentam os cursos de Licenciatura no país (BRASIL, 2001a; 2001b; 2002a; 2002b; 2015). Atualmente, os cursos de Licenciatura, com a carga horária mínima de 3.200 horas, são apresentados com currículos que têm em sua essência atividades formativas (disciplinas), ECS, PCC e Atividades teórico-práticas de Aprofundamento Curricular (AAC) (BRASIL, 2015)¹². Em todas as ações (ECS, PCC e AAC), destaca-se, a partir da legislação estabelecida, uma preocupação e necessidade de interligar a formação dos professores com o seu espaço de trabalho, sendo também, atribuída às instituições de Educação Básica a corresponsabilidade para com o processo formativo.

A ideia defendida na legislação tem como ponto de partida a busca por uma formação que valorize a docência como “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação”

¹² Destaca-se que esta Resolução está em fase de implementação nos cursos de formação de professores no Brasil.

(BRASIL, 2015, p. 3), os quais se fortalecem a partir da “construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento [...] à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (ibid., p. 3).

Além desses elementos que envolvem a constituição da docência, para o seu exercício, os professores da Educação Básica precisam desenvolver em sua ação profissional dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas a partir de uma sólida formação que se configura pelo domínio e manejo de conteúdos e processos metodológicos, diferentes linguagens, tecnologias e inovações, sendo importante todo esse processo para a ampliação da visão e atuação profissional (BRASIL, 2015). Percebe-se o quanto a formação inicial precisa estar em conexão com a realidade do espaço de intervenção profissional do futuro professor, principalmente que forneça a ele conhecimentos básicos (específicos, interdisciplinares e pedagógicos) para enfrentar os primeiros anos de docência com mais segurança e exaltação pela responsabilidade e pelo sentimento com a profissão, reforçando a necessidade da articulação entre Universidade e Escola.

Nessa direção, ao refletir a cerca desses aspectos da formação de professores que traduz a docência e o seu exercício, bem como as relações colaborativas entre universidade e escola, questiona-se: será que essa compreensão se efetiva nos cursos de Licenciatura, em especial no campo da Educação Física?

Ressalta-se que o presente trabalho defende que a noção de campo indica um espaço social em que está em jogo a legitimidade de uma especificidade. Nesse sentido, apresenta-se a Educação Física como campo, visto que se caracteriza por ser um “espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar “educações físicas” [...] práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade a preocupações [...] de ordem educacional e pedagógica” (PAIVA, 2004, p. 65).

O campo da Educação Física no Brasil, como se apresenta hoje, é fruto de diferentes processos que ao longo da história foram determinando a sua configuração e estrutura. Compreender a gênese do campo é mergulhar em momentos da construção historiográfica desse microcosmo particular que é a Educação Física. Ao analisar a história da Educação Física, pode-se produzir/reproduzir e fazer circular a percepção sobre as influências

médicas/higienistas e militares no processo de caracterização da Educação Física, o papel do esporte nas práticas da Educação Física, as relações que se estabeleceram entre a Educação e a Educação Física e a construção de teorias próprias da área a partir da implementação da pós-graduação e/ou com 'a crise' da Educação Física (MEZZARROBA; BASSANI, 2015).

Paiva (2004) destaca que tanto os autores do século XIX, quanto os historiadores da Educação Física que a transcrevem um século depois, possuem como elemento comum o reconhecimento de que a área sempre esteve interligada a aspectos educacionais e num certo sentido, pedagógicos (favorecendo o processo de escolarização). O que nos permite identificar que esse processo de escolarização da Educação Física é um dos elementos que auxiliam para o engendramento do campo.

Outro elemento importante que concorre para a construção do campo foi o tipo de prática com a qual se opera. No século XIX e início do século XX, muito se produziu como conhecimento sobre Educação Física, circulado por meio de formas específicas de comunicação (teses defendidas por médicos; retórica de bacharéis; livros sobre a educação nacional; e manuais e/ou periódicos pedagógicos, esportivos, ginásticos ou específicos da Educação Física). Essas ações indicam que no processo de especificação do campo da Educação Física, as práticas do campo científico/acadêmico se fizeram presentes para sua construção.

Destaca-se ainda o fato da tematização do corpo aparecer de forma diferenciada em diversos currículos. Os diferentes significados alocados à Educação Física, no sentido de conceituar uma cultura corporal de movimento indicam "maneiras de ver, prescrever e efetivar cuidados com o corpo, mas, também, atitudes – sempre corporais... – que conformam novas formas do viver" (PAIVA, 2004, p. 65). No campo da Educação Física, os conflitos entre e sobre os fazeres e saberes das práticas corporais, pedagógicas, não escolares e escolares, emergem como seu marco diferenciador em relação a outros campos.

Desvela-se a busca pela legitimação escolar, acadêmica, científica e social da área frente à sociedade. Identificar continuidades e rupturas que caracterizam especificidades à Educação Física, permite melhor compreensão do espaço em que ela se configura, bem como, quem são os atores sociais que compreendem esse campo e suas posições dentro dele. Nesse espaço social existem suas regras próprias, dominantes e dominados em conflito por questão de poderes e legitimação

social, busca por uma posição dentro campo, capitais¹³ específicos que determinam o poder simbólico de cada agente e sua distribuição no campo, agentes que são caracterizados por sua trajetória social, estratégias de conservação e de subversão entre os envolvidos, cumplicidade objetiva para que o campo exista e, um *habitus*¹⁴ próprio do campo (BOURDIEU, 2004).

Ao entender a Educação Física como microcosmo, percebe-se que esse espaço se constitui a partir de diferentes subcampos com suas legislações e normativas que, ao se interligarem, propiciam a configuração do campo da Educação Física (Figura 1). Tal fato acontece porque dentro de cada subcampo existem diferentes agentes com *habitus*, estratégias e capitais que constituem a área e suas características específicas. Contudo, ao se relacionarem no campo da Educação Física, estes atores podem ter suas posições (dominante ou dominado) alteradas, tudo depende do jogo que está acontecendo.

¹³ Agrupamento de referências adquiridas e necessárias para ser/estar inserido no jogo social, econômico, físico e cultural. Pode ser incorporado (escolarização, família, estudos, viagens, encontros), objetivado (obras, peças, bens culturais) ou institucionalizado (títulos, certidões de competências culturais). Bourdieu entende os capitais de maneira interligada, ou seja, por uma relação de interdependência. Bourdieu destaca “[...] a lógica de acumulação inicial de diferentes espécies de capital que, ao se acumularem, sofrem uma transmutação [...] o **capital simbólico** [...] nasce da relação entre uma espécie qualquer de capital e agentes socializados de maneira a conhecer e reconhecer essa espécie de capital [...] mesmo no caso mais extremo em que a espécie de capital é a mais próxima da lógica do mundo físico, não há efeito físico que não se acompanhe, no mundo humano, de efeito simbólico. [...] **capital econômico**: a riqueza nunca age apenas como riqueza; há uma forma variável, conforme as sociedades e os momentos, de reconhecimento atribuído à riqueza que faz com que a força econômica mais bruta exerça, ademais, um efeito simbólico atribuído à riqueza pelo reconhecimento, O **capital social** e o **capital cultural** já implicam o simbólico. [...] o capital social, como capital de relações, é espontaneamente predisposto a funcionar como capital simbólico. O capital simbólico é esse capital que todo detentor de capital detém como complementar” (BOURDIEU, 2014b, p.259-260, grifo meu).

¹⁴ [...] sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as **experiências passadas**, funciona **a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações** – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65, grifo meu). *Habitus* pode ser entendido como um “sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano” (SETTON, 2002, p. 63).

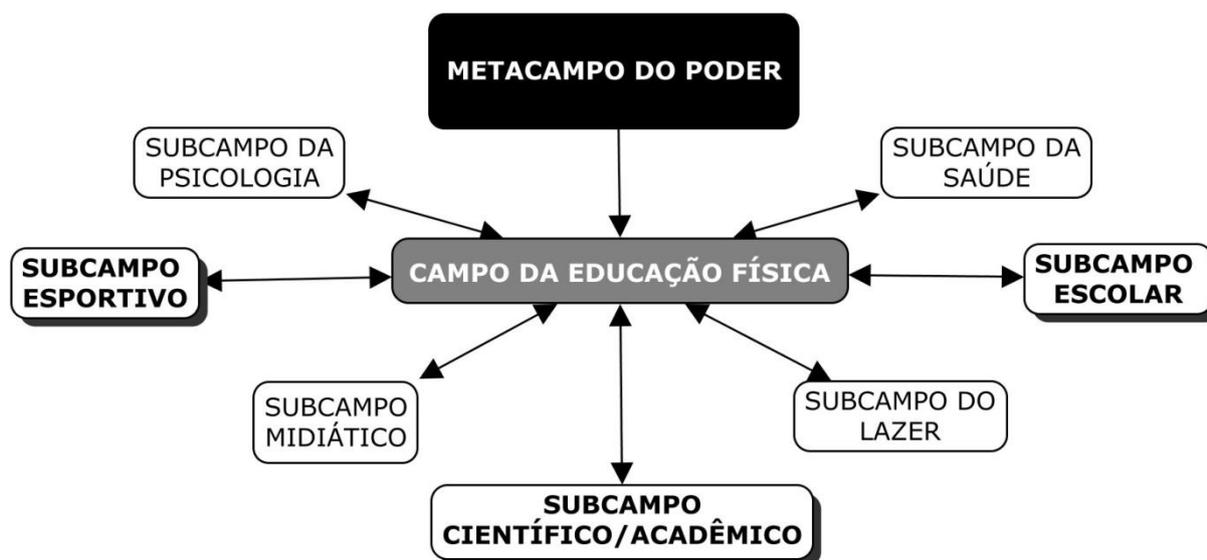


Figura 1 – Configuração do Campo da Educação Física.
Fonte: o autor

O campo da Educação Física, tem sua configuração por diferentes subcampos que interligados entre si, a partir dos agentes e suas representações, dispositivos, posições e ações, influenciam e são influenciados no engendramento das estruturas do mesmo, com destaque para os subcampos científico/acadêmico, escolar, saúde, lazer e esportivo¹⁵. E o que se nota no campo são tensões entre os que atuam na educação *versus* os que atuam na saúde *versus* os que atuam no esporte, o que perpassa todos os subcampos citados, mas que tem seu ponto alto no subcampo científico/acadêmico. Nesse subcampo há uma concorrência de quem detém maior capital científico ou é autoridade científica para legitimar os conhecimentos da área e suas práticas, garantindo reconhecimento (que faz parte do campo) e uma hierarquização (que fragiliza o campo) (MEZZARROBA; BASSANI, 2015), o que pode interferir diretamente ou indiretamente nos demais subcampos.

Ao tratar a formação dos profissionais de Educação Física, em especial dos futuros professores da área, entende-se a influência dos diferentes subcampos que

¹⁵ [...] o campo esportivo está repleto de lutas constantes na disputa pelo monopólio tanto da prática, como da teoria existente sobre o esporte e suas aplicações. As disputas no campo esportivo estão pautadas na oposição esporte e cultura [...]; alto rendimento e pedagogia do esporte [...]; profissionalismo e amadorismo [...]; projeto objetivo e atividade desinteressada; espetacularização e atividade comum. Este embate abrange os mais variados profissionais envolvidos com as atividades físicas e suas finalidades. Podemos destacar profissionais de Educação Física, jornalistas, dirigentes, comissões técnicas (treinadores, nutricionistas, fisioterapeutas, psicólogos, médicos do esporte etc.), profissionais de marketing, voluntários em organizações não governamentais, pedagogos, cientistas sociais, economistas, empresários etc. Todos com interesses distintos dentro do campo esportivo, e que promovem a autonomia do campo, pois constantemente ele se autorregula desenvolvendo críticas sobre suas finalidades dentro de uma lógica específica do “campo esportivo” (MEZZARROBA; CONCEIÇÃO, 2014, p. 328-329).

constituem o campo da Educação Física neste processo, principalmente nas relações que se estabelecem ou deveriam se estabelecer entre os subcampos científico/acadêmico e escolar. Neste sentido, como essa parceria é percebida dentro do campo?

Na Educação Física, a relação entre Universidade e Escola durante a formação inicial dos futuros professores é uma temática que se faz bastante presente nas produções científicas (BORGES, 1998; KRÜGER; KRUG, 2004; REZER, 2007; ILHA, 2010; METZNER, 2011; FLORES, 2013; NEIRA, 2014; SILVA JÚNIOR, 2016; BISCONSINI, 2017; DUDECK; MOREIRA; MELO, 2017; OLIVEIRA et al., 2017). Dentre as principais evidências apresentadas nos trabalhos, nota-se que a grande dificuldade está no distanciamento entre ensino básico e superior, sendo vinculada a esse aspecto a necessidade de maior articulação entre prática e teoria, conexão entre perspectivas dos professores universitários e da escola, revisão dos currículos e aproximações com os futuros espaços de atuação profissional. Ao analisar o que a literatura traz como realidade da formação inicial em Educação Física, muito ainda deve ser elaborado e discutido para se chegar à formação de profissionais comprometidos com a realidade da profissão.

Nas resoluções que norteiam a formação de professores, como já visto, ambos os subcampos (científico/acadêmico e escolar) devem estar em consonância no processo de formação inicial. Destaca-se que dentro desse processo é preciso haver a “desierarquização” entre os atores, na tentativa de se construir objetivos comuns (BOURDIEU, 2004, p. 60), bem como, a participação de todos os agentes nas decisões do campo a partir de uma “conversão coletiva” (BOURDIEU, 2004, p. 65). E, aí surge a inquietude, em quais momentos da formação inicial essa conexão (Universidade – Escola) pode ser efetivada?

Cada curso tem autonomia na estruturação de seu currículo, mas essa ‘autonomia’ não pode fugir das normativas que o Estado, com sua capacidade regulatória, determina para os cursos de formação de professores (BRASIL, 2015). A PCC, o ECS e a AAC aparecem nos documentos como possíveis ações nos programas de formação que oportunizam encontros dos licenciados com situações reais da atuação docente, nas quais são (ou deveriam ser) vivenciadas e problematizadas diferentes situações próprias da profissionalidade sob a orientação harmoniosa dos professores da Escola e da Universidade. Nessa direção, constata-se que é indiscutível a importância dessas ações durante o processo de formação

inicial dos futuros professores, já que, apesar de possuírem características diferenciadas, partilham do objetivo de facilitar o processo de identificação docente dos futuros professores. Porém, como elas estão sendo planejadas e estruturadas nesse processo?

Ao analisar as produções científicas que pesquisam essas ações na formação inicial de professores de Educação Física, notam-se algumas vulnerabilidades no campo em relação às atividades e sua efetivação dentro desse processo. Um exemplo é o desconhecimento ou a pouca seriedade com a formação de professores pelos atores de algumas universidades sobre a PCC em seus cursos ou até mesmo a atribuição dessa prática a outras atividades que não se caracterizam como PCC (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; AFONSO; NOCCHI; OST, 2012; SOUZA NETO; SILVA, 2014; MAFFEI, 2014, BISCONSINI, 2017).

No subcampo científico/acadêmico as ACC, na sua maioria, estão voltadas para outras ações (saúde, lazer, esporte de rendimento, etc.) que vão de encontro com o subcampo escolar (SANTOS JÚNIOR, 2006; ILHA, 2010; ILHA; KRUG, 2011; FLORES, 2013). Já as ações que buscam efetivar esse processo, em grande parte acontecem por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o que é uma ação em potencial na formação inicial, contudo, o PIBID não é disponibilizado em todos os cursos de Licenciatura em Educação Física do país e, quando ofertado, não abrange a todos os discentes que estão em formação, o limita o processo para apenas alguns deles (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Identifica-se que, atualmente, o ECS, dentre as atividades citadas na legislação, é a ação que tem buscado efetivar com maior êxito essa articulação entre a universidade e a escola. Embora, as pesquisas apresentem que esse componente curricular ainda se caracteriza por seu forte aspecto burocrático, pelos desencontros entre as concepções dos professores da escola e dos professores universitários, pelo distanciamento entre o que se aprende na universidade com a realidade da escola e pela falta de supervisão durante o processo (KRUG, H.; KRUG, R., 2008; MONTIEL; PEREIRA, 2011; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2013; ZOTOVICI et al., 2013; IZA; SOUZA NETO, 2015; BENITES et al. 2016; REIMBERG; NEIRA, 2016; SILVA JÚNIOR, 2016; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; MACEDO et al., 2017; OLIVEIRA et al., 2017). Porém, salienta-se que por mais que seja uma ação que ainda requer mais atenção e melhorias, as fragilidades encontradas durante o

ECS não diminuem o valor das vivências adquiridas durante a sua realização (NEIRA, 2012), principalmente no processo de constituição da docência.

Compreende-se que a formação inicial possibilita aos discentes o reconhecimento do papel assumido pelo professor no contexto escolar, bem como, os saberes, competências e habilidades que tal profissão exige e necessita de forma satisfatória (MATOS; NISTA-PICOLLO; BORGES, 2016). É claro que não é possível que o licenciado, ao término do curso, saia totalmente preparado para a carreira docente, mas é fundamental que durante essa fase ele consiga acumular subsídios que o auxiliarão (conhecimentos básicos) nos anos futuros.

É preciso que sejam criadas condições que auxiliem o discente a entender o subcampo escolar para além do que se é produzido cientificamente sobre o sistema de ensino, para que ele construa suas próprias percepções acerca da realidade apresentada, e, conscientemente, escolha e defina suas ações como professor, acompanhando os atores do subcampo escolar em movimento no dia-a-dia da escola. É necessário que o docente possa confirmar ou refutar o que se aprende na universidade na tentativa de buscar novas verdades e se sentir curioso e confiante frente aos desafios postos para o campo da Educação Física. Por isso, o ECS como um dos meios de socialização e constituição profissional se torna um dos eixos norteadores para o processo de identificação docente, o que sustenta ainda mais a sua realização e significado dentro da formação inicial.

Como o pesquisador, deste estudo, faz parte da equipe de ECS da UEM, atuando como professor (coordenador de turma e orientador) voluntário e, ao considerar os estudos citados, algumas inquietações emergiram e, tornaram-se questões norteadoras do presente trabalho. No campo da Educação Física: Como se configura o processo de identificação docente de estudantes-estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, a partir do ECS? A conexão entre os subcampos científico/acadêmico e escolar durante o ECS se reflete de que forma no processo de identificação docente deste futuro professor?

A tese em movimento, constitui-se na ideia de que o processo de identificação docente dos futuros professores de Educação Física se constitui, principalmente, a partir das relações estabelecidas entre os agentes dos subcampos e sua trajetória de vida com a experiência da prática docente desenvolvida no subcampo escolar, afloradas durante o percurso do ECS.

1.3 Objetivos Propostos

1.3.1 Objetivo Geral

- Analisar o processo de identificação docente constituído a partir do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM e sua relação com o campo da Educação Física.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Apresentar as representações constituídas no subcampo científico/acadêmico e no subcampo escolar e seus reflexos no processo de identificação docente no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física;
- Apresentar as relações estabelecidas no subcampo científico/acadêmico e no subcampo escolar e seus reflexos no processo de identificação docente no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física;
- Compreender as conexões entre os subcampos científico/acadêmico e escolar a partir do processo de identificação docente no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física;

1.4 Justificando a Pesquisa

A formação do futuro professor de Educação Física é um tema bastante discutido entre as diferentes instâncias que compreendem o campo da Educação Física. Tal temática se destaca tanto pela frequência em que aparece nas produções oriundas do subcampo científico/acadêmico como pela dificuldade vivenciada por professores ao abordarem a sua própria profissão.

Para além da importância de pôr em debate a temática da formação do professor entre os agentes do campo da Educação Física, Ghedin; Leite e Almeida

(2008) também salientam que os trabalhos destinados aos cursos de Licenciatura são necessários devido ao conjunto de regulamentações legais advindas da implantação de Leis, Resoluções e Diretrizes que precisam ser consideradas durante o processo de formação dos professores. É a partir de pesquisas que avaliam o que o Estado demanda dentro do campo, que se podem refletir ações de consolidação e/ou transformação das estruturas existentes e das estratégias desenvolvidas pelos atores em seu espaço social.

Compreender a formação, portanto, é interpretar melhor para quem, para quem e para onde está se dando a formação profissional. É questionar o próprio processo educativo e as práticas pedagógicas a fim de não se contentar somente com a educação de resultados, já que é um processo intencional de extrema complexidade, o qual revela ser, acima de tudo, um ato político dedicado à formação humana (DAVID, 2002).

Por meio de um trabalho sobre o cotidiano do estudante-estagiário, ao analisar sua trajetória social dentro do campo da Educação Física, em especial nos subcampos científico/acadêmico e escolar, traçando relações entre o significado das vivências adquiridas, do conhecimento tácito diário, da dinâmica dos currículos em que estão inseridos (na Universidade e na Escola) e, das intervenções oriundas nos subcampos, que se pode evidenciar o processo de identificação docente na formação inicial. A assimilação da necessidade de uma reflexão do processo de identificação docente a partir do ECS assume contornos importantes no campo, em especial no curso de Licenciatura em Educação física da UEM, já que se estabelecem relações entre o ser professor e a especificidade da profissão.

Essa relação dialética entre uma pesquisa empírica e um aparato sociológico de análise poderá trazer contribuições sobre os caminhos nos quais os subcampos científico/acadêmico e escolar engendram uma via de mão dupla, responsáveis com a formação do futuro professor e, principalmente, comprometidos com o campo da Educação Física. Já que uma das intenções dessa pesquisa é apresentar uma proposta de análise do processo de identificação docente a partir do ECS no curso em questão.

Esta pesquisa também poderá colaborar com outros cursos de Licenciatura em Educação Física, fornecendo subsídios para discussões e análises das estratégias formativas frente ao desenvolvimento do ECS, as quais merecem,

sempre que possível, serem examinadas e (re)organizadas a partir do envolvimento de todos os agentes que compõem tal processo.

2. DIÁLOGOS COM A LITERATURA: A BASE DO JOGO

"Ler uma boa página antes de se pôr a trabalhar [...] a leitura é para nós iniciadora, cujas chaves mágicas abrem, no fundo de nós mesmos, a porta das moradas onde não saberíamos penetrar".

(Marcel Proust)

Neste capítulo, são apresentadas as principais temáticas que fundamentam o trabalho e suas respectivas concepções e teorias, as quais norteiam a definição de conceitos e entendimentos que submergem e envolvem as intenções desta pesquisa. Para garantir uma perspectiva de continuidade, a apresentação é organizada a partir de quatro tópicos em forma de ensaios que conduzem a uma lógica de complexidade da relação do campo da Educação Física com o processo de identificação docente a partir do ECS. Faz-se necessário também, que ao longo dos tópicos seja apresentada a contextualização do cenário investigado, principalmente no que diz respeito ao subcampo escolar (Rede municipal e estadual de Maringá) e ao subcampo científico/acadêmico (curso de Licenciatura em Educação Física da UEM).

2.1 Educação Física como componente curricular: reflexões sobre o subcampo escolar

O campo da Educação Física é constituído por subcampos que ao se articularem engendram o microcosmo da Educação Física. Um desses subcampos é o escolar, o qual se caracteriza como um espaço social de lutas, disputas, competições entre agentes com *habitus* e capitais diferentes, que recebem estudantes (também agentes) com *habitus* (particulares) mais ou menos adaptados às demandas do subcampo, com quantidades diferenciadas de capital cultural¹⁶

¹⁶ “[...] as classes e as frações de classes mais ricas em capital cultural fazem-se cada vez mais presentes quanto mais cresce a raridade e, ao mesmo tempo, o valor escolar e o rendimento social de títulos escolares” (BOURDIEU, 2013b, p. 308).

(próprios de seus meios familiares e de classe social) e linguístico¹⁷, no qual se exige uma bagagem intelectual anterior, posturas corporais, modos, etc., que determinam as capacidades de concentração e de atribuição de importância à educação escolar (PRAXEDES, 2015).

O subcampo escolar, em grande parte, possui características conservadoras de cultura única, porém, tal configuração não é por natureza, por essência. A Escola somente será conservadora de cultura única, quando contribuir na legitimação de uma cultura particular (cultura das classes dominantes) como a única a ser válida, pois a cultura não é um conjunto de transmissões transcendentais, mas um conjunto de atitudes, de modos de ver, pensar e sentir. Isso quer dizer que não há uma cultura, mas culturas, próprias dos diferentes grupos sociais. Nas sociedades desiguais, o grupo dominante tende a fazer reconhecer sua cultura como a única cultura legítima, ocultando os mecanismos de imposição de seu “arbitrário cultural”, ou mais propriamente “dissimulando as relações de força que estão na base de sua força” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 19).

No Brasil, há muito que o ensino em vigor (na maioria das escolas) padece de questionamentos, dado o tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura dominante (NEIRA, 2011). Para Bourdieu e Passeron (2014), a instituição escolar possibilita reforçar um código cultural exclusivo daqueles que, por oportunidades concretas, detém o capital cultural necessário para participar da comunicação pedagógica. Essa dinâmica implica um trabalho pedagógico, não necessariamente função do professor ou da escola, mas também de outros agentes que compõem instituições que exercem algum modelo de ação pedagógica¹⁸ ao ensinar ou transmitir conceitos e normas. O trabalho pedagógico pode contribuir para a formação durável, ou seja, um *habitus* gerador de práticas que é provocado pela interiorização dos princípios de um arbitrário cultural¹⁹ capaz de se manter mesmo após o término da ação pedagógica.

¹⁷ O entendimento e o manejo da língua constituem um capital linguístico. Conforme a formação social dominante e o arbitrário cultural dominante constrói-se o caminho de acesso à carreira universitária. Quanto maior a competência linguística dos estudantes, maior também será o rendimento informativo da comunicação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

¹⁸ “[...] a ação pedagógica deve sempre transmitir, além de um conteúdo, a afirmação do valor deste conteúdo” (BOURDIEU, 2013b, p. 198). A ação pedagógica não é uma estratégia própria das instâncias de ensino, mas também de outras como a família, a mídia, a política, a igreja, etc.

¹⁹ “[...] toda ação pedagógica define-se como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre

Se a ideia é propiciar ensino de qualidade para todos que buscam uma instituição escolar no país, será que essa intenção realmente acontece nos dias de hoje? Vive-se numa sociedade em processo de globalização, a qual possui caráter diversificado (como as questões das diferenças de classe social, gênero, etnia, orientação sexual, religião, etc.) que se expressam em diversos campos sociais, o que engloba a Escola. Entender todos esses condicionantes que constituem o subcampo escolar e articulá-los de forma a construir um ensino minimamente de qualidade para todos, não é tarefa fácil dentro dos currículos, e principalmente, nas ações dos agentes que fazem parte do mesmo. Por isso, torna-se mais propício disseminar apenas uma cultura, a que já está legitimada na sociedade como um todo, que detém o poder e as relações hierárquicas.

A produção ou reprodução de uma cultura dominante não é causada conscientemente por todos os agentes, ela está impregnada no *habitus* que é gerado pelas instâncias investidas de uma autoridade pedagógica²⁰, o que acarreta na conservação da mesma. Carvalho (2015) acrescenta que os estudantes, em muitos momentos de sua escolarização não são reconhecidos como capazes de atingir postos e posições significativos dentro da sociedade que no decorrer da história não o são. O professor também faz parte da sociedade, como os estudantes, e como tal internalizam pelos *habitus*²¹ os valores e conceitos correntes (CARVALHO, 2015). O discurso docente, independente da postura do professor na Escola, legitima nos estudantes o reconhecimento do sujeito que organiza e direciona os trabalhos, a autoridade pedagógica. Toda a ação pedagógica pressupõem a transmissão ou ensinamento de algum conceito ou norma. Todavia, é essa relação pedagógica que se espera nos espaços de ensino?

inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter, em cultura legítima, exclusivamente através do efeito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e ilegítima de abordar obras legítimas” (BOURDIEU, 2013b, p. 120).

²⁰ “[...] o professor está investido de uma autoridade institucional (autoridade pedagógica) a qual, [...] dispensa-o de fundar sua autoridade por sua própria conta, uma vez que em qualquer ocasião e a qualquer momento sua prática dirige-se a um público já convertido ao valor de sua mensagem” (BOURDIEU, 2013b, p. 253).

²¹ Faz-se necessário ressaltar que o *habitus* se subdivide em primário e secundário. O primário, provocado pelo trabalho pedagógico primário, é efetivado pela família e nos primeiros anos escolares (está no princípio da constituição subsequente de todo *habitus*) e o secundário, que é medido de acordo com a distância entre o *habitus* que ele visa inculcar e o *habitus* primário (uma distância entre o *habitus* preexistente e o *habitus* a construir).

Definitivamente, não! Bourdieu e Passeron (2014) ao abordarem essas questões, de certa forma, denunciam o modo como as ações são encaminhadas nas instâncias de ensino da França, e que ao serem interpretadas no contexto brasileiro, possuem similaridades. Nesse sentido, faz-se importante que haja mudanças nessas relações e, principalmente, que seja compreendida detalhadamente como se configura tal dinâmica dentro do subcampo escolar.

A Escola deve ser o espaço, por excelência, da luta contra a alienação (CARVALHO, 2015). Porém, o que se percebe é que se constitui no local de internalização dessa alienação, ao buscar a “perpetuação e reprodução do sistema, com a finalidade de produzir tanta conformidade ou consenso quanto puder” (CARVALHO, 2015, p. 57) de valores e conceitos já estabelecidos. Talvez um ponto a se pensar, seja a contrainternalização desses conceitos, quem sabe assim as mudanças que se espera sejam possíveis de acontecer.

A Educação Física, como subcampo escolar, tem em suas intenções de ensino fortemente enraizada a colonização. Neira (2011, p. 24) destaca que nas “raríssimas ocasiões em que os esportes brancos, cristãos e euroamericanos têm seu privilégio questionado, o espaço é rapidamente ocupado por exercícios psicomotores ou brincadeiras descontextualizadas”, o que apenas dissemina visões de mundo, sujeito, sociedade, etc., tão limitadas quanto as que buscou desequilibrar (NEIRA, 2011).

A EFE é marcada por objetivos e propostas educacionais que foram se modificando ao longo dos tempos. Todas essas “tendências pedagógicas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; CASTELLANI FILHO, 1988; BRACHT, 1999) ou “abordagens pedagógicas” (DARIDO, 2003; CAMPOS, 2011) ou “currículos” (NEIRA, 2011), de algum modo, ainda hoje influenciam nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

A trajetória da EFE brasileira é grifada por modificações curriculares²² que vão do modelo autoritário e prático para um modelo pedagógico e instrucional ampliado, que ainda carece de muito avanço para sua consolidação e legitimação. Sabe-se que as mudanças em Educação são sempre muito morosas e complexas. Tal

²² Esta pesquisa adota o termo currículo para definir as diversas estruturas que engendram o ensino, partindo do pressuposto de que a ação pedagógica agrega implicitamente ou explicitamente uma forma articulada ou não de um referencial teórico que compreende conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, etc., visto que “[...] todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias do currículo” (SILVA, 2007, p. 21).

processo não seria divergente com um subcampo que “[...] nasceu das ideias higienistas e militares, que se reproduziu por mais de cinquenta anos e que criou no imaginário social a ideia cartesiana de corpo e mente, na qual as práticas corporais são independentes do pensar e do sentir” (OLIVEIRA, 2016, p. 1).

A configuração legal da Educação Física no âmbito da Educação brasileira fundamentou-se, inicialmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no 4.024/1961 (BRASIL, 1961) que a concebeu como área de atividade mantendo seu caráter utilitarista e instrumental (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010). Dez anos depois a lei 5692/1971 (BRASIL, 1971a), em seu artigo 7º, confirma sua obrigatoriedade. O decreto 69.450/1971 (BRASIL, 1971b) trata a Educação Física como atividade escolar regular, entendendo-a como Educação Física desportiva e recreativa. Oliveira (2016) atenta que essa regulamentação legal da EFE formou muitas gerações dentro da concepção idealizada de que a função da Educação Física no subcampo escolar deveria cuidar do corpo e do ensino do esporte com vistas a formar novos atletas.

Bracht (2007), ao remeter-se aos currículos que adotaram a matriz psicobiológica para definir a ferramenta de estudo/intervenção da EFE, desvela que tal escolha se dá, devido o olhar para o ser humano acontecer a partir da lente naturalista, na qual se enxergam primeiramente as semelhanças físicas entre os indivíduos. Esses currículos (esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e da saúde) selecionam um rol de conteúdos considerados necessários a todos os sujeitos sem distinção, nos quais os procedimentos didáticos são baseados nas teorias psicológicas da aprendizagem, que implicam na sua despolitização (BRACHT, 2007). No jogo de lutas pela significação e afirmação no subcampo escolar, Neira e Nunes (2009) caracterizam esses currículos como ações genderizadas, classizadas e racializadas, ou seja, com o predomínio de uma cultura dominante (gênero, classe ou raça).

Muitas reflexões e questionamentos sobre a EFE e seu valor social aconteceram a partir de 1980. Nesse período, houve um incremento significativo por parte das políticas públicas na formação em nível de pós-graduação lato sensu e stricto sensu dos agentes (profissionais) de todas as áreas. A Educação Física também foi influenciada e seus atores tiveram a chance de participar de programas correlatos em diversos países, com destaque para os Estados Unidos (com foco nas

linhas da biodinâmica e crescimento e desenvolvimento motor) e Alemanha (com foco nas linhas filosófica, sociológica e pedagógica) (OLIVEIRA, 2016).

Foi a partir desse momento que as análises críticas dos currículos até então apresentados, principalmente, pela teorização crítica que começou a emergir no campo da Educação Física, desvelaram as marcas resistentes das relações sociais em que foram forjados os conhecimentos e métodos neles incorporados (NEIRA; NUNES, 2006). Os currículos críticos denunciaram que as teorizações que até então buscavam legitimação dentro do campo, reproduziam a estrutura de classes da sociedade, transmitindo a ideologia dos grupos mais bem posicionados em termos de capital cultural e econômico.

Na década de 1990, o debate só aumentou dentro do campo da Educação Física, sobretudo sobre o subcampo escolar. A partir desse período emergiram propostas de currículo, dentre as mais conhecidas, a crítico superadora (SOARES et al., 1992) e a crítico emancipatória (KUNZ, 1994), que buscaram denunciar a desigualdade e promover transformação social. Esse período foi muito forte dentro do campo, e trouxe enormes contribuições ao debate curricular da EFE, principalmente, ao ressaltar a necessidade da cultura corporal ser o objeto de estudo/intervenção do subcampo escolar. Contudo, ainda faltava o aval legal para a legitimação dessa condição de superação de atividade educacional para componente curricular.

Isso acabou acontecendo com a promulgação da última LDBEN nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). Essa Lei reconhece a Educação Física como componente curricular, integrada à proposta pedagógica da Escola e da Educação Básica. E para suporte e apoio às escolas em sua nova possibilidade de estruturação curricular e pedagógica, o Estado lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997) para todas as áreas. Nos PCN's a EFE é tratada como área de conhecimento integrante da proposta que as instituições devem contemplar. Pode-se dizer que esse foi um marco para o subcampo, pelo reconhecimento legal.

A ideia apresentada nos PCN's não foi bem aceita pelos agentes do campo (RODRIGUES, 2001; PARANÁ, 2008). Martins e Noma (2002) apresentam que os PCN's constituíram-se mais no sentido de estabelecer conteúdos mínimos para o subcampo escolar e assim atender a constituição, do que para atender a realidade social dos homens. Conforme as autoras, essa proposta se configura como "[...] flexível e optativa, embora, pela forma como foi minuciosamente elaborada, se

denuncie todo o tempo como descritivo e específico no seu conteúdo, estimulando a sua incorporação e apresentando-se como verdade absoluta” (MARTINS; NOMA, 2002, p. 05). Nesse sentido, na busca por um ensino de qualidade no subcampo escolar ao encontro de uma educação desejada (ao menos a tentativa), muitos estados e municípios se propuseram a construir suas diretrizes e planejamentos educacionais na última década, o que não foi diferente com o estado do Paraná e com a cidade de Maringá (contextos que constituem o subcampo escolar dessa pesquisa).

Os documentos elaborados (Quadro 1), assumem um subcampo escolar que tem em sua essência, cada vez mais, estudantes das classes populares (o que historicamente explica a existência da Escola pública), os quais reconhecem o seu papel no projeto de sociedade que se quer para o país a partir da Educação Básica. Tanto o documento apresentado pelo Paraná, disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), como o documento da Secretaria Municipal de Educação de Maringá/PR (SEDUC), propõem uma teorização do currículo crítico da Educação. Ambos os currículos trazem como questões norteadoras da ação pedagógica: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?

Quadro 1 – Caracterização dos documentos norteadores do subcampo escolar de Maringá/PR

DOCUMENTO	ALVO	OBJETIVO	EFE
Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008)	Rede Estadual de ensino do Paraná	Garantir o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade que, na Escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares	Cultura Corporal (Esporte; Jogos e Brincadeiras; Ginástica; Lutas; e Dança)

Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2012)	Rede Municipal de ensino de Maringá	Instrumentalizar o estudante, por meio do conteúdo científico e cultural produzido historicamente, a fim de que o mesmo consiga analisar as contradições sociais e exercer sua participação social e política de maneira crítica e responsável	Cultura Corporal de Movimento (Jogos e Brincadeiras; Ginásticas; Danças; Lutas; e Esportes)
---	-------------------------------------	--	---

Fonte: o autor

A EFE assume em ambos os currículos um papel similar como ação pedagógica do subcampo. Opta-se por interrogar a hegemonia que entende esta disciplina tão somente como treinamento do corpo, sem nenhuma reflexão sobre o fazer corporal. A Escola é entendida como um espaço que, dentre outras funções, deve garantir o acesso aos estudantes ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade (PARANÁ, 2008; MARINGÁ, 2012).

Nesse sentido, partindo de seu objeto de estudo/intervenção, o subcampo escolar da Educação Física apresenta para o estado do Paraná a Cultura Corporal, destacando a relação estreita entre a formação histórica do ser humano por meio do trabalho e das práticas corporais decorrentes. A ação pedagógica da Educação Física deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal (SOARES et al., 1992). Busca-se “[...] contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural” (PARANÁ, 2008, p. 49).

Seguindo essa mesma direção, para a rede municipal de Maringá “[...] compreender a Educação Física enquanto componente curricular é desmistificá-la do senso comum e da prática alienada na busca de seu entendimento pedagógico como agente do processo de ensino aprendizagem” (MARINGÁ, 2012, p. 225). Conforme o planejamento da SEDUC é a partir da EFE que o sujeito reconhece seu corpo em movimento e sua subjetividade como linguagem. A concepção de Educação Física e seus objetivos na Escola devem ser repensados, com a correspondente transformação de sua prática pedagógica, apoderando-se da

responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das manifestações da cultura corporal de movimento (MARINGÁ, 2012).

Outro fator a ser considerado, além dos documentos que são base para a ação pedagógica do subcampo escolar da EFE nas redes estaduais e municipais da cidade de Maringá (contexto da pesquisa), é o professor (agente do subcampo). Ele precisa assumir um compromisso com os objetivos propostos, já que esse também é um dos atores envolvidos com o processo de transformação almejada e que tem em sua essência elementos permeados pelo poder simbólico²³.

Em pesquisa recente, Silva Júnior (2016), ao analisar a rede pública de ensino de Maringá, apresenta alguns aspectos importantes sobre os professores que estão inseridos neste subcampo. A trajetória social dos agentes do subcampo escolar da Educação Física também influencia nas suas jogadas dentro dele, por isso, entender tal percurso se faz necessário.

Nesse sentido, a partir dos dados da pesquisa de Silva Júnior (2016), percebe-se que os professores mais novos estão atuando nos níveis de ensino das crianças com menor idade (rede municipal), e os professores com maior idade ensinam nos níveis subsequentes (rede estadual). Pelo que se apresenta, com o passar da idade, ou até mesmo com a experiência, os professores do subcampo da Educação Física de Maringá optam por trabalhar em níveis de ensino com escolares de faixa etária mais alta.

Outro elemento que é evidenciado na pesquisa, diz respeito à remuneração dos professores. Silva Júnior (2016) retrata que os valores e benefícios de progressões ao longo da carreira da rede estadual do Paraná são mais atrativos quando comparados à rede municipal de Maringá. Para o autor, “[...] o trabalho na rede municipal pode ser considerado para os professores menos experientes como período transitório ou momentâneo enquanto buscam empregos mais vantajosos financeiramente” (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 122). Será que essa característica fragiliza o subcampo?

Entender o subcampo, como agente que luta por posições nele, é um passo bastante sensível dentro desse espaço social. Os professores precisam sentir-se parte do subcampo escolar para então realizar (com excelência) suas ações

²³ “[...] a característica específica dos bens simbólicos consiste do fato de que o consumo de tais bens encontra-se restrito aos detentores do código necessário para decifrá-los, a saber, os que detêm as categorias de percepção e de apreciação adquiridas pelo convívio com as obras produzidas segundo tais categorias” (BOURDIEU, 2013b, p. 198).

pedagógicas neste espaço. Buscar uma modificação no subcampo em prol da Educação almejada é entender que é preciso se indispor aos “[...] desejos não escolares dos estudantes e da mesmice institucional. É uma luta árdua, em que o professor passa a ter muitas funções: vigilante, censor, terapeuta, educador e no fim da linha, e talvez menos importante, professor” (CARVALHO, 2015, p. 42). Movimentos (verdade objetiva) que nem sempre são percebidos pelos atores que o compõem (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Mais uma vez, destaca-se que o fator tempo e cultura existente têm influência geral nesse processo. Não basta apenas o reconhecimento legal e um currículo crítico, eles não garantem o reflexo direto na prática e no cotidiano das aulas, bem como, nas ações dos agentes envolvidos e que o subcampo passará a gozar de legitimidade e transformação. Para além de todas essas intenções, outro fator que precisa também estar inculcado nesse processo (por uma Educação de qualidade), diz respeito à formação permanente (inicial e continuada) desses professores. Sendo assim, emerge o seguinte questionamento: como essa ação está se efetivando dentro do campo da Educação Física?

Parece que o distanciamento entre a Universidade e a Escola ainda se constitui como uma grande lacuna dentro do campo (KRÜGER; KRUG, 2004; REZER, 2007; METZNER, 2011; FLORES, 2013; NEIRA, 2014; DUDECK; MOREIRA; MELO, 2017). Os subcampos científico/acadêmico e escolar, dentro do campo da Educação Física, ainda se configuram com poucas parcerias, embora um necessite do outro e, dentro desse jogo, as relações simbólicas²⁴ se consolidam por meio de hierarquias e interesses que visam manter posições ou fortalecê-las.

A ruptura de *habitus* internalizados e de determinadas situações que acontecem dentro do campo não é tarefa fácil. Por isso, as ações pedagógicas tanto no subcampo escolar quanto no subcampo científico/acadêmico precisam conversar entre si, ambos subcampos precisam construir ou reconstruir conhecimentos frente aos já estabelecidos em conjunto. Contudo, em termos concretos, em que momentos ambos os subcampos se encontram?

A Legislação atual (BRASIL, 2015) possibilita como estratégias de parceria entre Universidade e Escola alguns componentes curriculares (PCC, ECS e AAC)

²⁴ “Aquele que responde às expectativas coletivas, que, sem qualquer cálculo, ajusta-se de imediato às exigências inscritas em uma situação, tira todo o proveito do mercado de bens simbólicos” (BOURDIEU, 2014a, p 171).

estruturados nos cursos de Licenciatura, mas que ainda carecem de legitimação e reconhecimento por ambos os subcampos. Nesse viés, novamente, nota-se a grande relevância de ambos os subcampos no processo de formação permanente dos professores, e, principalmente, um olhar para a formação inicial.

2.2 Formação inicial de professores de Educação Física: o subcampo científico/acadêmico em destaque

Na condição de ser humano, não se pode viver sem fazer inúmeros julgamentos que afetam o percurso da vida. Assim como se tem o direito à satisfação de necessidades, faz-se necessário também uma busca pelo melhor, pelo aprimoramento, pelo conhecimento, que na sociedade é o que predomina (OLIVEIRA et al., 2017). Tais escolhas, muitas vezes, são impulsionadas de acordo com os capitais que o sujeito dispõe e seus *habitus* internalizados.

A busca por conhecimentos, inicialmente acontece pelas instituições escolares, e ao participar dos primeiros anos nesse subcampo, aliado aos condicionantes do meio familiar, o sujeito constitui seu *habitus* primário. A partir da sua trajetória social dentro desse subcampo, a busca por mais conhecimentos (propulsados pelo capital cultural, linguístico, econômico, simbólico, etc.), posteriormente, pode dar-se também pela Universidade²⁵, a qual tem por função a disseminação do saber e, como tal, inclui-se a organização e o oferecimento de cursos de formação profissional. É nesse espaço social que podem ser inculcados novos *habitus* (secundários) aos agentes que nele estão.

O termo formação profissional, justifica-se como maneira de possibilitar a diferenciação entre profissionais habilitados da área e leigos. Para Nascimento (2002), existe um *continuum* de características diferenciadoras de profissão, cujos principais critérios são o “[...] desenvolvimento de habilidades especializadas, o desempenho de função social, a limitação de corpo de conhecimentos exclusivos, o período de formação e treinamento extenso e a manutenção de uma organização ou categoria profissional” (NASCIMENTO, 2002, p. 28).

A formação de professores, assim como as demais profissões, implica em dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser

²⁵ Instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996).

competente em um tipo de trabalho, por isso sua caracterização como profissão. Todavia, quando se reflete sobre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação a tarefas educativas traz consigo, nota-se uma diferenciação singular em relação às demais (CONTRERAS, 2002).

Nesse sentido, ao entender o professor como um profissional, Contreras (2002) apresenta que tal compreensão não pode ser limitada à reivindicação de valores que tradicionalmente se associam à retórica da profissionalização. Para o autor, o termo mais propício à profissão do professor, traduz-se em profissionalidade. A profissionalidade docente se “[...] refere às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*” (CONTRERAS, 2002, p. 74, grifo do autor). Sendo assim, profissionalidade é defender valores, qualidades²⁶ e características profissionais, as quais expressam seu sentido em função do que requer a ação pedagógica do professor.

Conforme Imbernon (2011), a especificidade do subcampo escolar adquire cada vez mais importância dentro da profissionalidade docente, seja pela capacidade de se adequar aos contextos escolares de maneira metodológica, pela visão de um ensino não tão técnico, desconstruindo o conceito que o conhecimento é acabado e formal, e sim, que ele se apresenta como um conhecimento em construção e não imutável, pelo desenvolvimento dos agentes (comunidade escolar) e pela colaboração entre os pares no conhecimento profissional. Todas essas características levam a importância da valorização da docência na aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do subcampo escolar e no “desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação” (IMBERNON, 2011, p. 14).

Percebe-se que o subcampo escolar, hoje, está cada vez mais complexo diversificado e desafiador. A ideia de transmissão de um conhecimento acadêmico ou transformação do conhecimento comum do estudante em um conhecimento acadêmico, já não cabe mais para esse espaço social. A docência exerce outras funções como: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de

²⁶ “Deve-se entender [...] que as qualidades a que faz referência a profissionalidade docente não são uma descrição do “bom ensino”, não são uma exposição do que deve fazer um professor. [...] Mais precisamente, as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, **àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino.** São [...] dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdos concretos” (CONTRERAS, 2002, p. 74, grifo meu).

grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade (IMBERNON, 2011). E é incontestável que, para que haja minimamente um direcionamento adequado à preocupação do professor em construir um bom ensino, tudo isso requer uma nova formação desse profissional.

Marcelo García (2005) apresenta o conceito de formação como uma função social de transmissão de saberes, bem como, um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito. O autor destaca que essa não acontece somente de forma autônoma, ela pode ser caracterizada a partir de três formas: autoformação (formação independente, na qual o sujeito organiza a sua própria formação), heteroformação (a formação do sujeito é organizada por um formador) e interformação (a formação que submerge das trocas de conhecimentos e saberes entre os sujeitos). Faz-se importante saber que a autoformação se configura como uma das principais formas, já que somente com conhecimentos adquiridos apriori o sujeito pode compreender outros (ressignificá-los) ou compartilhá-los por meio de trocas com os demais.

O conceito de formação não pode ser comparado com o de aprendizagem, pois nem toda aprendizagem implica em formação. A formação precisa estar ligada a transformação do sujeito:

É claro que todo processo de formação implica alguma aprendizagem, mas com ela não se confunde. A aprendizagem indica simplesmente que alguém veio a saber algo que não sabia: uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse 'algo novo' que se aprendeu nos transformou em um novo 'alguém'. E essa é uma característica forte do conceito de formação: uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo (CARVALHO, 2008, p. 70).

A mudança (do sujeito) torna-se palavra-chave dentro deste processo, e, para que ela ocorra, a intenção dos atores envolvidos se faz essencial. Para que aconteça uma ação de formação “[...] é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e vontade clara do formando e formador em atingir os objetivos explícitos” (MARCELO GARCÍA, 2005, p. 21).

A construção do professor abraça um papel que transcende o ensino que pretende a mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a formação humana/profissional das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém esclarecer e servir de formador (IMBERNON, 2011).

Segundo Marcelo García (2005), o processo formativo de professores nada mais é do que o ensino profissional para o ensino, o qual se desenvolve para contribuir na profissionalidade dos agentes encarregados de educar as novas gerações. É a preparação para a docência a partir de um trabalho/ação pedagógica, com vista também para um processo de desenvolvimento e estruturação do sujeito, ou seja, a formação profissional associada ao desenvolvimento pessoal (MARCELO GARCÍA, 2005). Mas como a formação de professores acontece?

A formação de professores transcorre a partir de dois níveis: inicial e continuada, o que a caracteriza como um processo permanente ao longo da carreira. Contudo, não se pode pensar que essa formação acontece somente no nível de formação inicial. Ao escolher a profissão docente, o professor em formação traz consigo as suas experiências como estudante da Educação Básica, e tais representações se fazem presentes (de forma positiva ou negativa) durante esse processo (Figura 2), já que o professor é um dos únicos profissionais que está inserido em seu ambiente de trabalho há pelo menos dez anos, antes mesmo de escolhê-lo.



Figura 2 – Constituição da formação permanente de professores
Fonte: o autor

Nóvoa (1991) destaca que os professores apropriam-se das referências adquiridas enquanto estudantes da Educação Básica para criar crenças e concepções sobre o ser professor. Para o autor, as instituições formadoras de professores precisam ter a responsabilidade de criar condições para que a passagem de estudante para professor aconteça de maneira clara. É importante que no processo de formação inicial, a partir do subcampo científico/acadêmico, o trabalho pedagógico e a ação pedagógica dos agentes (professores do subcampo), propiciem a articulação das experiências que o futuro professor adquiriu como estudante antes de escolher a profissão (conhecimento comum) com a socialização (conhecimentos básicos) profissional mediante a formação inicial específica.

Fica evidente, que o futuro professor traz consigo determinados esquemas (quando não estigmas) ou imagens da docência de maneira antiquada, interiorizadas pela ação pedagógica apresentada no subcampo escolar, e que muitas vezes são difíceis de eliminar ou superar. Sendo assim, como transformar tais amarras do exercício da docência no futuro?

A formação inicial, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas [...] deve evitar passar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel de técnico-contínuista, que reflete um tipo de educação que serve para adaptar acriticamente os indivíduos à ordem social e torna o professor vulnerável ao entorno econômico, político e social. Ao contrário, dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, [...] apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em falta de responsabilidade social e política que implica todo o ato educativo e [...] um escasso potencial de aplicação inovadora (IMBERNON, 2011, p. 63).

Compreende-se a responsabilidade social da Universidade frente a esse processo por meio de suas ações de ensino, pesquisa e extensão, as quais permeiam a formação inicial e se caracterizam pelo fato dos docentes (agentes desse subcampo) investirem diferentes capitais para formar os futuros professores. Faz-se importante lembrar que a estrutura do subcampo científico/acadêmico “[...] é apenas o estado, num dado momento do tempo, da relação de forças entre os agentes ou, mais exatamente, entre os poderes que detêm a título pessoal e, sobretudo por meio das instituições de que fazem parte” (BOURDIEU, 2013a, p. 171). Esse espaço social se caracteriza pelo fato dos agentes se posicionarem de

acordo com interesses específicos, impulsionados de acordo com os capitais de que dispõem (político, simbólico, linguístico, etc.). É mediante as ações desses agentes que a dinâmica do subcampo se constitui, as quais se configuram a partir dos capitais mobilizados dos mesmos para atingir seus objetivos na instituição, e é nesse jogo de posições e disposições²⁷ dos agentes que se estabelece o movimento de manutenção ou transformação do subcampo (também vinculado ao momento que a história apresenta).

Atualmente, os modelos de cursos de formação de professores existentes, na sua maioria, abordam o conceito tradicional, ignorando o desenvolvimento pessoal do futuro professor ao enfatizar mais a questão de treinamento de aspectos técnico-pedagógicos do que sua formação humana para o trabalho com a docência. Dessa maneira, os cursos (lê-se agentes que caracterizam o subcampo) acabam não assumindo (nem sempre conscientes), que a ação educativa nem sempre coincide com as dimensões da formação.

A concepção tradicional, percebida na grande maioria dos cursos de formação inicial de professores, ainda se efetiva, já que se limita, à imitação de um professor experiente, na qual a formação do futuro professor acaba se tornando passiva diante da situação de ensino (MARCELO GARCÍA, 2005). É a partir dessa discussão que se reintera a necessidade de desvelar a cultura dominante e provocar ruídos nos cursos de formação de professores, em especial nas ações e trabalhos pedagógicos dos agentes que constituem o subcampo científico/acadêmico. Só assim, pode-se refletir a possibilidade de novos caminhos ao encontro da Escola.

Buscar outros caminhos na formação inicial de professores não é tarefa fácil. Para se construir novos olhares é preciso interpretar toda a dinâmica que compreende o subcampo e suas intenções dentro desse processo. Um elemento a ser considerado, é a intencionalidade prevista na legislação brasileira quanto ao que se espera do subcampo.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no

²⁷ “Existe uma relação entre “as posições sociais (conceito relacional), as disposições (ou os *habitus*) e as tomadas de posição, as ‘escolhas’ que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática” (BOURDIEU, 2014a, p. 18).

desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

No trecho apresentado da LDBEN 9.394/1996, percebe-se as deliberações que são direcionadas para a instituição de Ensino Superior brasileira. A valorização da formação profissional se incorpora ao conhecimento científico (produção do conhecimento por meio das pesquisas), contudo, pouco se esclarece como as ações de ensino, pesquisa e extensão podem ser integradas. “Ensino e pesquisa são encarados separadamente e, às vezes, como atividades diversas e dispersas” (ANASTASIOU, 1998, p. 164).

O desequilíbrio do tripé (ensino, pesquisa e extensão) frente a essa configuração se torna uma fragilidade do subcampo científico/acadêmico, em especial nas ações de formação inicial (FLORES, 2013). Isso acontece, porque na atual conjuntura, o *status* de pesquisador e o capital científico²⁸ que tal ação apresenta dentro do campo trazem consigo a ideia de norma subjetiva de todas as práticas que são efetivas nele, relegando para segundo plano os investimentos pedagógicos (BOURDIEU, 2013a). E, é aqui que os cuidados precisam ser construídos, pois os agentes que constituem o subcampo científico/acadêmico precisam encarar a responsabilidade de suas ações dentro do mesmo, a fim de que o tripé aconteça de maneira equilibrada, podendo, então, firmar uma formação inicial condizente com o que se propõem.

²⁸ “[...] é uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico” (BOURDIEU, 2004, p. 26).

Destaca-se, aqui, a importância da inserção e da problematização nos currículos de conhecimentos e intervenções que vão ao encontro do que se busca como formação inicial de professores, pois tais elementos (derivados do ensino, da pesquisa e da extensão) tornam-se primordiais para a desestabilização do que está posto e legitimado dentro do subcampo. Pimenta (1996) destaca a importância da reflexão nos cursos de formação de professores, direcionando o (re)pensar do papel desses na mediação dos processos constitutivos da cidadania dos alunos da sociedade contemporânea. Mas como o subcampo científico/acadêmico da Educação Física se apresenta frente a esses ruídos?

Ao retratar o campo da Educação Física, em especial o subcampo científico/acadêmico que o constitui (e automaticamente a formação inicial dos professores de Educação Física), percebe-se que esse espaço é marcado por conflitos, relações de força, interesses, estratégias e lutas pelo poder. Ao refletir sobre a histórica relação das ciências com a Educação Física, nota-se a forte ligação com a biologia e seus conhecimentos aplicados no campo médico. Esse vínculo era tão sólido, que o país contava com cursos de formação inicial de professores de Educação Física com ênfase, obviamente, nas práticas de esporte, ginástica, dança e outras práticas. Todos para atender a demanda estabelecida pela Educação Básica e Superior (BRASIL, 1971a; 1971b), já que esse era o destino certo para os profissionais graduados em Educação Física até o início dos anos da década de 1980 (OLIVEIRA, 2016).

O quadro estabelecido trouxe para o campo, para os seus agentes e consequente atuação no subcampo escolar uma representação fragilizada em relação ao que se pode identificar como valor social e educacional de uma área de conhecimento. Num primeiro momento, pelo pouco reconhecimento da Educação Física enquanto integrante do processo formativo geral dos estudantes, sendo considerada apenas como uma atividade desconexa do todo que engloba a Escola e seu projeto pedagógico (formação humana do aluno, meio de comunicação interdisciplinar com os demais conhecimentos, etc.). Já que ao ser uma atividade, poderia ocorrer em qualquer momento, o que não comprometeria a ideia original do trabalho pedagógica da escola. E num segundo, pela pouca valorização do profissional, não tendo esse o devido reconhecimento e valor nas discussões pedagógicas do subcampo escolar.

Tal situação e estrutura desenvolvida por mais de quarenta anos, colocou-se como um aspecto limitador de avanços mais significativos e de integração pedagógica mais consistente no subcampo escolar. A fragilidade do processo de formação inicial do professor de Educação Física e sua consequente prática deficitária no setor educacional provocaram a criação de um imaginário social de que a EFE é uma atividade e que pouco ou quase nada interfere no processo formativo dos estudantes do subcampo escolar (OLIVEIRA, 2016).

Com vista a provocar uma transformação no campo, uma das principais crises da Educação Física, considerando a conjuntura social, política e científica brasileira, deu-se na década de 1980, devido à conversão de muitos agentes do campo, no momento de abertura política e no processo de redemocratização do país, na realização de estudos de pós-graduação fora das matrizes das áreas biológicas da Educação Física (Ciências Sociais e Humanas e nas Ciências da Educação), que, ao retornarem para o campo, geraram turbulências em seu interior (MEZZAROBA; BASSANI, 2015). Desse período surgiram novos posicionamentos conceituais e posturas profissionais que influenciaram diretamente a formação do professor de Educação Física, assim como sua profissionalidade docente. Oliveira (2016) realça que a atuação profissional do professor de Educação Física ainda passa pelo estágio de amadurecimento nos dias de hoje, uma vez que é dependente de muitos fatores interventivos para sua efetivação (entre eles: vontade, estudo, confiança, persistência, etc.).

Em termos legislativos, sobre o processo formativo dos professores de Educação Física, a Resolução CFE 03/1987 (BRASIL, 1987) trouxe significativas mudanças para esse subcampo, tais como: a formação passou de três para quatro anos, de 1.800 horas para 2.800 horas, incremento de novas disciplinas de formação (crescimento e desenvolvimento motor, biomecânica, antropologia, sociologia, estatística, metodologia da pesquisa dentre outras), exigência da produção de monografia para o fechamento do curso e ampliação do tempo de ECS. Essas mudanças, apesar de tardias, foram resultantes do processo de turbulência causado por alguns agentes do campo ao participarem de programas de pós-graduação, ao acesso a outros conhecimentos e experiências para além da ciência mãe (biológica) da Educação Física e, por decorrência do fortalecimento dos subcampos vinculados ao bacharelado.

A vinculação em programas de pós-graduação e as mudanças do processo formativo do professor de Educação Física, fizeram com que houvesse um aumento significativo na produção técnico-científica do campo. Novos periódicos científicos surgiram, o acervo bibliográfico do campo da Educação Física foi ampliado, superando a visão restrita de livros técnicos e livros de regras, novos espaços formativos foram incrementados e eventos técnico-científicos se proliferaram pelo país (OLIVEIRA, 2016). Nota-se que os ruídos causados no campo e a implementação de novas ações no subcampo possibilitaram o surgimento de problematizações sobre a formação inicial do professor de Educação Física, assim como, sobre os conteúdos e a forma como eram trabalhados no subcampo escolar.

Com esse processo, aos poucos, a Educação Física começou a reestruturar seu lugar no subcampo escolar, corrigindo (ou tentando) as representações distorcidas sobre o seu ensino (simplesmente “bater bola”). Percebeu-se, então, riqueza pedagógica ao ensinar as práticas corporais e que tal área pode ser partícipe efetiva da formação escolar junto com as demais áreas de conhecimento do subcampo escolar. As turbulências geradas trouxeram mudanças que até hoje não se efetivaram na prática (universidade e escola) de forma significativa, mas que propulsaram novos olhares para o campo, nas palavras de Oliveira (2016, p. 4): “[...] podemos citar que houve uma revolução conceitual e que até os dias atuais ainda não se consolidou, mas provocou uma mudança significativa para o imaginário social”.

Sobre a legitimação legal dessa condição de atividade educacional para área de conhecimento no subcampo escolar, só aconteceu a partir da LDBEN 9.393/1996 (BRASIL, 1996). Nessa lei a Educação Física foi tratada como área integrante da Escola, legalizando sua participação nesse espaço social. Em termos de subcampo científico/acadêmico, a formação inicial de professores (o que engloba a Educação Física) passa a ser percebida não mais como um modelo desarticulado do contexto profissional (escola). Com a promulgação da Lei 9.696/1998 (BRASIL, 1998) que dispõem sobre a regulamentação da profissão de Educação Física, embora não tenha o objetivo discutir sobre a formação de professores de Educação Física, pode-se tratar a atuação do profissional de Educação Física, e ao fomentar reflexões sobre esse processo e efetivação das ações no subcampo científico/acadêmico, também trouxeram novos olhares para a formação inicial dos professores desse campo.

Após muitas reflexões, discussões, implementações e promulgações de leis, decretos e pareceres, outro documento que teve destaque dentro do processo de reestruturação dos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física, foram as Resolução CNE/CP 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002a; 2002b), as quais retomam alguns elementos deliberados pela LDBEN 9.394/1996. A partir das publicações dessas Resoluções, há a consolidação da necessidade de uma nova leitura do entendimento de Licenciatura de maneira geral, principalmente na Educação Física (FÁVARO; NASCIMENTO; SORIANO, 2006).

Em termos de constituição, a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002) define a carga horária mínima dos cursos de formação de professores, estabelecendo que os cursos precisam ter no mínimo 2.800 horas, articulando teoria-prática em seus projetos pedagógicos, a partir das disciplinas e ações de PCC, ECS, AAC. Outro aspecto elencado se relaciona a questão da formação dos professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, os quais precisam observar os princípios norteadores para o exercício profissional específico, principalmente a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, bem como a realização da pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002a).

Os propósitos e as direções imprimidos aos processos educacionais-escolares também mudam conforme mudam os contextos sócio-históricos (econômico, político, cultural, científico), as mentalidades e os interesses envolvidos. Espera-se que as mudanças nos propósitos e direções sejam acompanhadas das mudanças correlatas nas práticas escolares cotidianas, o que nem sempre acontece, ou muitas vezes acontece lentamente, ou de modo descompassado (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011, p. 106).

Ao analisar a atuação do professor de Educação Física, ainda não se pode reconhecer que o que foi indicado se reproduz de forma adequada nas práticas do subcampo escolar. A complexidade do setor educacional é tamanha que o reflexo dessas alterações pode levar muitos anos para sua efetivação. O processo formativo que forma os novos profissionais leva tempo para colocá-los no cotidiano das escolas e quando estes chegam ainda precisam lutar muito, com muita convicção de que as novas propostas possam ser implantadas no subcampo escolar. Um espaço, com *habitus* profissionais pré-estabelecidos pelos seus agentes, os quais geram

uma rotina que reluta em inovar e experimentar novas possibilidades de desenvolvimento educacional.

Recentemente foi publicada a Resolução CNE/CES 2/2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de professores (de Educação Física), a qual estabelece entre outros fatores que os currículos dos cursos de Licenciatura precisam apresentar uma estrutura com carga horária de no mínimo 3.200 horas (Figura 3) divididas em disciplinas, ECS, PCC e AAC (BRASIL, 2015). Em ambos os componentes curriculares citadas, em especial os três últimos, destaca-se a partir do documento norteador (idem) que há uma preocupação de articular a formação de professores com o futuro espaço de trabalho, interligando ensino, pesquisa e extensão, bem como, também atribuindo para as instituições de Educação Básica a corresponsabilidade nesse processo formativo. O texto reafirma a ideia apresentada nas Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 sobre a relação teoria-prática no processo de formação inicial de professores.

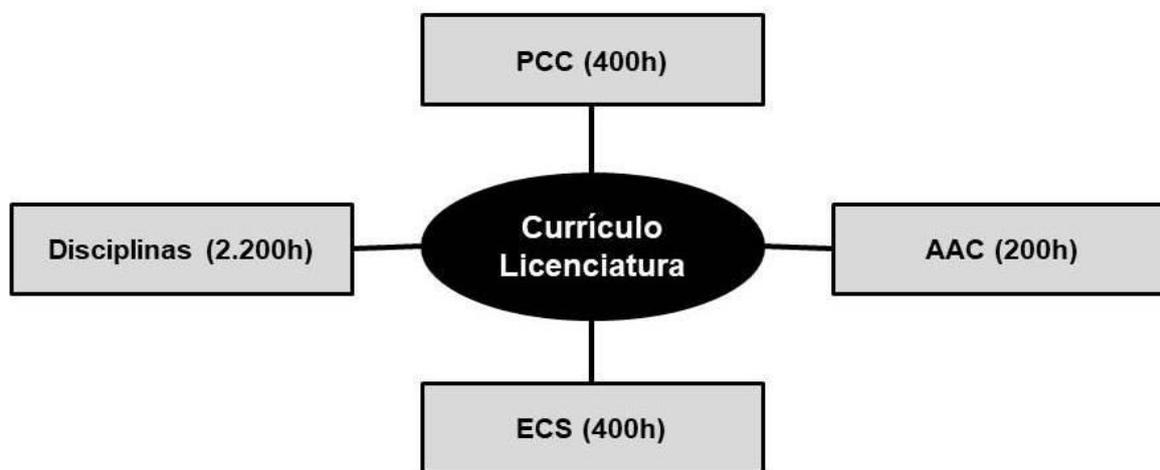


Figura 3 – Estrutura mínima dos cursos de Licenciatura
Fonte: o autor

Ao entender a regulamentação do campo da Educação Física e seus direcionamentos para o subcampo científico/acadêmico e escolar, percebe-se que há uma intenção explícita de articulação entre ambos (teoria-prática) no processo de formação inicial de professores de Educação Física. Assim, enfatiza-se a relevância da PCC, ECS e ACC como ações em potencial na efetivação dessa parceria entre Universidade e Escola. Todavia, ao se pesquisar sobre essas ações em termos de efetivação nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, destaca-

se que muitas ações precisam ser realizadas no processo de formação (MARCON, NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; ILHA, 2010; AFONSO; NOCCHI; OST, 2012; FLORES, 2013; MAFFEI, 2014; NEIRA, 2014; SILVA JÚNIOR, 2016; BISCONSINI, 2017; DUDECK; MOREIRA; MELO, 2017). No jogo que se estabelece no subcampo científico/acadêmico, os mecanismos dominantes ainda continuam a prevalecer, o que dificulta as possíveis ações de transformação.

Constata-se que dentre as ações que são estabelecidas nos currículos dos cursos, o ECS tem, a partir da sua realização, um alcance de todos os agentes em formação e uma possível concretização (a passos lentos) da parceria entre o subcampo científico/acadêmico e o escolar, configurando-o como um dos principais componentes curriculares em termos de conexão universidade e escola (BENITES et al., 2016; BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016; REIMBERG; NEIRA, 2016; OLIVEIRA et al. 2017). Entende-se que o ECS se caracteriza como uma ação em potencial para a consolidação de uma formação inicial de professores (Figura 4) que pode trazer em sua essência rupturas frente às ações dominantes (*habitus* internalizados e estratégias de reprodução) do campo, e quem sabe assim provocar transformações desejadas.

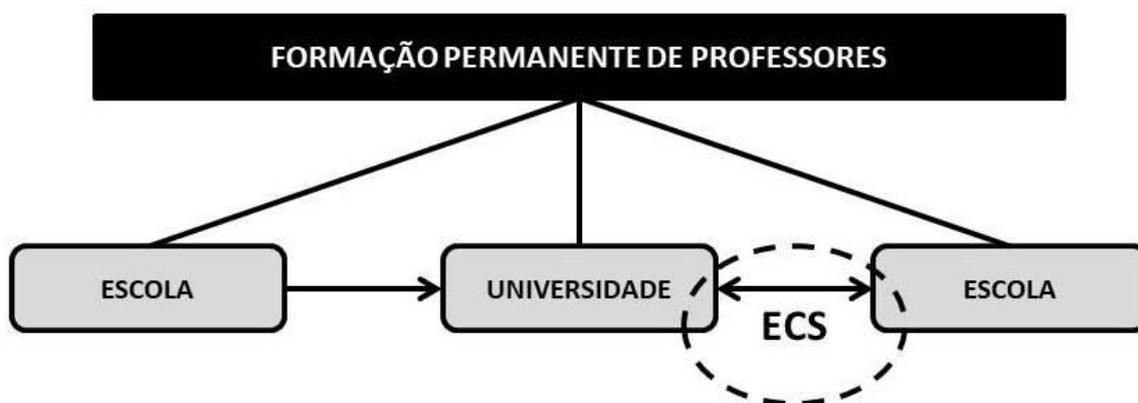


Figura 4 – O ECS como ação de interdependência entre Universidade e Escola
Fonte: o autor

Faz-se necessário compreender como as ações (ECS como uma delas) que acontecem na formação inicial de professores de Educação Física, traduzem-se em representações na vida desse agente em formação, já que é a partir desse processo que ele adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências básicas (por meio da socialização) necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente, considerando as práticas corporais e a formação humana para o

exercício da docência. No entanto, não se deve achar que essa formação irá esculpir professores totalmente preparados, mas, deve-se encará-la como a fase de um longo e diferenciado processo de formação pessoal e profissional.

2.3 Licenciatura em Educação Física – UEM: um olhar para o Estágio Curricular Supervisionado

Refletir sobre a formação inicial de professores, na maioria das vezes, é por em xeque os currículos das Universidades, já que fomentam a base das ações/trabalho pedagógico dos agentes que compreendem o subcampo científico/acadêmico. Neira (2014) realça que uma das aprendizagens mais sólidas no espaço da Universidade é a aceitação passiva daquilo que é proposto. Discutir tal processo de formação e propiciar recapitulações no modo como é estruturada a dinâmica da formação inicial de professores de Educação Física, nos dias de hoje, apresenta-se como necessária.

Bourdieu (2014a) destaca que o universo social que compreende um campo, apresenta em sua complexa dinâmica, relações de tensão entre agentes que o integram, as quais são influenciadas pela posição do agente e pelos elementos de disposição (*habitus* e capitais específicos) que cada um mobiliza de acordo com seus interesses dentro desse espaço, o que pode ou não causar mudanças nesse microcosmo. A contextualização temporal do cenário que configura esta pesquisa, abrange o curso de Licenciatura em Educação Física da UEM (campus Maringá), subcampo científico/acadêmico investigado, daí a necessidade de reconhecê-lo e explicá-lo.

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). Essa instituição 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 UEM oferta cursos de graduação presencial e a 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 estudantes, docentes e técnicos administrativos, o que equivale a um município de médio porte (UEM, 2017).

Dentre os diversos cursos proporcionados pela UEM, tem-se como foco dessa investigação, o curso de Licenciatura em Educação Física – campus de Maringá. O referido curso foi criado no ano de 1973, na modalidade Licenciatura Plena em Educação Física e Técnico em Desportos, regido conforme a Resolução nº 69.430 de 06/11/1969, mas só foi reconhecido em 1976, mediante Decreto Federal nº 78.430. Desde a sua criação, o curso de Licenciatura em Educação Física já apresentou várias alterações curriculares no seu PPC. Tais alterações aconteceram 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 (UEM, 2015a).

Na UEM, o curso de Licenciatura em Educação Física 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 60 vagas por ano no campus de Maringá, sendo 30 para o curso integral e 30 para o noturno. O curso também é oportunizado no campus de Ivaiporã. Além da Licenciatura, o curso de Educação Física do campus de Maringá dispõe da habilitação de Bacharelado, com oferta de 30 vagas anuais no período integral.

O curso de Licenciatura em Educação Física da UEM está vinculado ao Departamento de Educação Física (DEF), que integra além do curso, também o curso de Bacharelado, outros conselhos e coordenações, bem como o Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, criado em 2005, com o curso de mestrado e ampliado em 2010, com o curso de doutorado. Em termos de agentes do subcampo, o curso conta com o total de 283²⁹ alunos matriculados e 44³⁰ professores (atuando tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado). Da totalidade dos professores do curso, 37 são efetivos e sete são temporários. Em relação à titulação dos professores efetivos, quatro possuem título em nível de mestrado e 33 possuem título em nível de doutorado.

O PPC do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, atualmente, tem como alguns dos documentos norteadores as Resoluções CI/CCS 102/2015 (UEM, 2015a), CI/CCS 103/2015 (UEM, 2015b) (curso integral) e CI/CCS 111/2015 (UEM, 2015c) (curso noturno), sendo as duas últimas idênticas em termos de

²⁹ Informação repassada pela atual coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.

³⁰ Informação disponibilizada no site do DEF (<http://www.def.uem.br/>).

componentes curriculares. Para fins de conhecimento, esses documentos apontam direcionamentos especificamente da matriz curricular, plano de disciplinas, elementos históricos da UEM e do curso de Educação Física e não menos importantes, as intencionalidades pedagógicas que configuram o curso de Licenciatura.

Em termos de organização, o PPC do curso está estruturado 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 específicos da Educação Física (cultura do movimento humano; técnico-instrumental; e didático-pedagógica) conforme determina a legislação pertinente (UEM, 2015a). De acordo com o PPC, “[...] a formação inicial do Curso de Licenciatura em Educação Física deve dar conta de articular os conhecimentos pertinentes à área ao longo do processo dessa formação” (UEM, 2015a, p. 20).

Os avanços nas discussões teóricas apresentadas na produção acadêmico-científico da área, e das experiências desenvolvidas pelos professores que atuam na Educação Física, que vêm sendo socializadas em diversos congressos promovidos em diferentes regiões do país, apontam a necessidade de uma intervenção. Embora já seja possível perceber algumas mudanças, é notória a emergência de se **promover rupturas significativas nesse contexto – no âmbito das políticas, da formação, da prática docente**, entre outros aspectos [...] Promover impactos e rupturas nessa realidade não constitui uma tarefa fácil, mas um desafio para a formação inicial de professores que, em um futuro próximo, enfrentarão essa realidade (UEM, 2015a, p. 22, grifo meu).

O curso, ao menos em seu PPC, tem se preocupado com a formação inicial dos futuros professores de Educação Física, em especial a reflexão da formação para a docência como possibilidades de mudança nesse processo. Todavia, é importante lembrar que as rupturas almejadas somente acontecem se os agentes integrantes do subcampo científico/acadêmico as desejarem realizar, por meio de suas ações e trabalho pedagógico. Em pesquisas recentes que tiveram como contexto de investigação o curso de Licenciatura em Educação Física da UEM (SILVA JÚNIOR, 2016; BISCONSINI, 2017), a tentativa de mudanças no processo de formação se encontra a passos lentos, principalmente em relação às práticas curriculares que envolvem a PCC, a AAC e o ECS. Sendo assim, voltam-se olhares para o ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, visto que é a ação do subcampo em que o pesquisador está submerso e, por entendê-lo que,

hoje, é o principal componente curricular de conexão entre a Universidade e a Escola.

O ECS, ao longo do tempo, foi se caracterizando como um importante componente curricular nos cursos de formação de professores de Educação Física (SILVA JÚNIOR et al., 2016). Hoje, situa-se como um dos eixos articuladores do currículo em cursos de Licenciatura, pois é uma ação em potencial para a real articulação teoria-prática dos diversos conhecimentos que emergem durante o constante caminho entre a Universidade e a Escola. Essa via de mão dupla entre subcampo escolar e científico/acadêmico pode originar no estudante em formação a compreensão do sentido dos conhecimentos curriculares, já que aos poucos são descobertos os motivos pelos quais se ensinam determinados conteúdos e como ensiná-los. Contudo, essa percepção somente será provocada se o discente estiver em permanente contato com o contexto da Educação Básica (OLIVEIRA et al., 2017).

Em relação ao ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, de forma específica, 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 anos para o turno noturno. O documento norteador do desse componente curricular é a Resolução CI/CCS 104/2015 (UEM, 2015d), a qual apresenta como finalidades do ECS os seguintes aspectos:

- 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, 2015d, p. 26).

Conforme a ementa, atual, do ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, essa prática curricular pode ser realizada de forma individual ou em duplas, nas escolas da rede municipal e estadual da cidade de Maringá/PR. No que abrange a Resolução atual que dispõem sobre o ECS em cursos de formação de

professores (BRASIL, 2015), o curso de Licenciatura em Educação Física da UEM cumpri com os preceitos legais, já que, de forma específica e detalhada, o ECS do referido curso está organizado e estruturado com carga horária de 480 horas (Figura 5), divididas em diferentes ações de socialização.

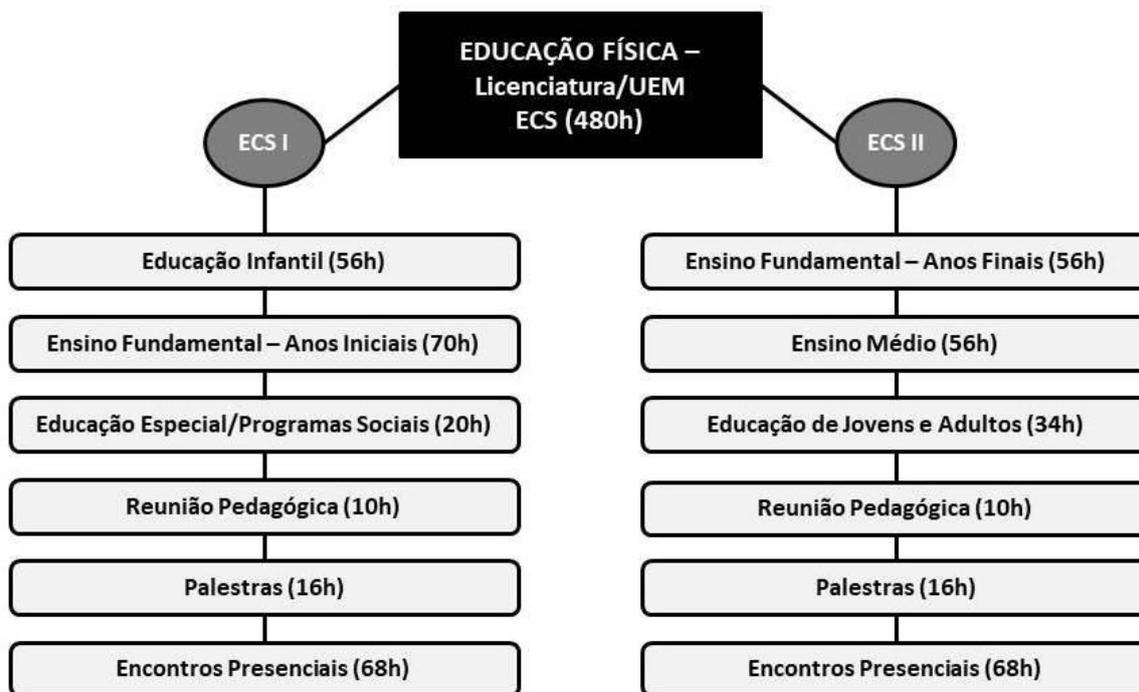


Figura 5 – Organização do ECS da Licenciatura em Educação Física da UEM
Fonte: o autor

Na organização, conforme a disciplina (ECS I ou ECS II), os estagiários precisam realizar intervenções em um determinado nível de ensino e modalidade que compõem a Educação Básica. Em todos esses momentos, os mesmos devem cumprir ações que também se caracterizam por uma carga horária específica, a saber: Observação, Participação, Preparação e Direção. A Observação é compreendida como o primeiro contato do estagiário com as aulas de EFE, 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. A Participação tem como principal objetivo aproximar o estagiário do contexto que irá atuar, proporcionando a ele a participação 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, de maneira individual ou em dupla, no intuito de minimizar e superar as dificuldades para alcançar os objetivos propostos. E por fim, a Direção, que se constitui como uma etapa de aplicação do planejamento ao ministrar a aula, sempre com a supervisão dos agentes do subcampo escolar (UEM, 2015d).

Na direção de atender a todas as ações, atividades e demais demandas do ECS de forma significativa, a Resolução do ECS (UEM, 2015d) destaca a necessidade de interação entre os diferentes agentes que compõem essa prática curricular com os estagiários (Figura 6) com o processo de formação desse futuro professor. Envolver os professores da Escola nas ações pedagógicas dos professores do subcampo científico/acadêmico pode gerar ao professor em formação conhecimentos mais próximo da realidade de sua futura atuação e clareza de suas funções atribuições e responsabilidades no subcampo escolar.

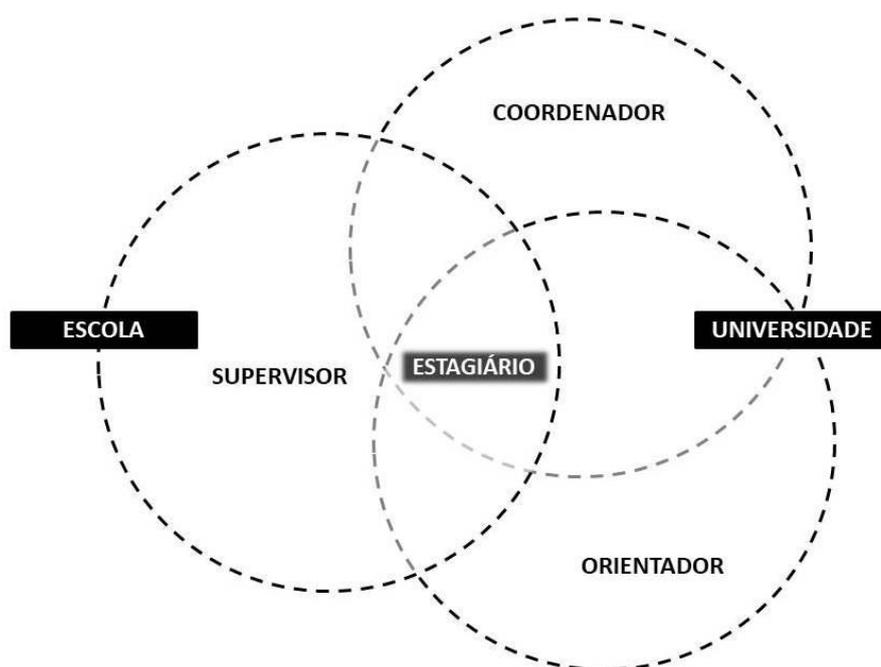


Figura 6 – Agentes do ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.
Fonte: o autor.

No Regulamento de ECS do curso Licenciatura em Educação Física da UEM, as ações previstas apresentam organização de interdependência, pois a configuração dos agentes é estruturada para o desenvolvimento adequado e coerente do ECS a partir dos esforços e dos acordos que favoreçam as conexões e

dependências no intuito de aproximar a Universidade e a Escola. Nesse sentido, com base no Regulamento de ECS do curso (UEM, 2015d), apresenta-se logo abaixo as funções, atribuições e competências dos atores que atuam/participam do ECS (Quadro 2).

Quadro 2 – Caracterização dos atores do ECS/UEM

DENOMINAÇÃO	AGENTE	RESPONSABILIDADES
Coordenador de Estágio	Professor do DEF/UEM	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 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 às 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.
Coordenador de turma de Estágio	Professor do DEF/UEM da disciplina de ECS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 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; ✓ 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 ECS.

<p>Orientador de Estágio</p>	<p>Professor do DEF/UEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a unidade concedente de ECS de seus orientandos; ✓ Elaborar o plano de ações e acompanhamento do ECS; ✓ 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 ECS; ✓ 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 ECS; ✓ Atender as convocações dos coordenadores de turma.
<p>Professor Supervisor</p>	<p>Professor de Educação Física da unidade concedente de ECS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 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.
<p>Estagiário</p>	<p>Estudante do curso de Licenciatura matriculado na disciplina de ECS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 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 ECS; ✓ Elaborar e entregar o relatório final de ECS; ✓ Submeter-se às avaliações previstas; ✓ Encaminhar ficha de controle de ECS.

Fonte: adaptado de UEM (2015d)

Salienta-se que o coordenador de ECS, coordenador de turma e orientador possuem carga horária para exercer as funções administrativas, de orientação,

acompanhamento e supervisão de ECS, conforme Resolução CAD 041/2009, sendo que cada professor orientador de ECS pode ter, no máximo, cinco alunos sob sua orientação.

Em termos de avaliação do ECS, faz-se importante descrever que o estagiário é avaliado pelo coordenador de turma, orientador e supervisor de estágio. A avaliação se dá a partir da observância dos seguintes aspectos em cada uma dos níveis e 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, 2015d).

Como pode ser observado, a partir do entendimento dos documentos norteadores do curso em que esta pesquisa está inserida, o componente curricular ECS é considerado uma atividade essencial dentro do processo de formação inicial dos futuros professores. Ele pode favorecer no desenvolvimento e aperfeiçoamento do aprendizado/formação (profissional e humano) do estagiário, oportunizando aos estudantes do curso de Educação Física uma percepção do seu papel enquanto professor (MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013).

O trabalho pedagógico seja coletivo, perpassando o reconhecimento de tal ação desde o corpo docente da escola ao corpo docente da universidade e, principalmente que haja um envolvimento efetivo do estagiário (corresponsabilidade de todos os atores envolvidos com o processo). Caso consolidado o trabalho/ações pedagógicas dos agentes com vista a transformações na formação, o ECS pode ser encarado como um dos principais componentes na constituição do processo de identificação docente do futuro professor de Educação Física.

2.4 Tornar-se professor de Educação Física: apontamentos sobre o processo de identificação docente

No meio científico, percebe-se que a definição do ser professor, profissional, a identidade docente, configura-se como uma temática que permite traçar diversas abordagens que podem gerar contributos teóricos e ressignificações de conceitos já

estabelecidos (PIRES et al., 2017). Essa caracterização não é uma tarefa fácil, pelo contrário, faz-se complexa e desafiadora, pois envolve escolhas que podem ser pouco desenvolvidas ou mal compreendidas. Nesse sentido, o objetivo deste tópico se desenha em apresentar conceitos³¹ pertinentes sobre a identidade, para então se chegar a uma compreensão (provisória) sobre o termo e a sua relação com a formação inicial de professores de Educação Física.

No dicionário, identidade quer dizer:

[...] qualidade daquilo que é idêntico; [...] conjunto de caracteres próprios de uma pessoa, tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos físicos, [...] o qual é considerado exclusivo dela e conseqüentemente considerado quando ela precisa ser reconhecida (MICHAELLIS, 1998, p. 1122).

Ao analisar esta definição, pode-se interpretar que a identidade é compreendida como um instrumento de reconhecimento, uma maneira de se entender em relação aos outros. É o entendimento ou a maneira de identificação do sujeito consigo mesmo, o qual é idêntico somente a ele e, assim, não pode ser confundido com o outro. Molina; Silva e Silveira (2004) conceituam a identidade como o sentido de si, a busca pelo sentido da individualidade do sujeito, o qual necessita também da presença do outro para poder definir os termos e os limites da sua identidade, pois o sujeito não se constrói sozinho, ele necessita interagir.

Dubar (1997; 2005; 2006) caracteriza a identidade como um produto de comportamentos, características e atitudes apropriadas pelo sujeito a partir dos papéis assumidos por ele em diferentes contextos como a família, os amigos, o trabalho, etc. Para o autor, a constituição da identidade é, ao mesmo tempo, um processo individual e coletivo, isto é, social, pois em uma inter-relação constante, as experiências concretizadas individualmente se tornam coletivas ao se articular num movimento transitório do acontecer histórico. Vê-se a importância das relações estabelecidas entre os sujeitos para a formação da identidade, pois não há identidade sem alteridade (DUBAR, 2006).

O fato de o sujeito estar inserido em um dado contexto social, a partir das relações que ele estabelece, o mesmo influencia e é influenciado, formando sua identidade. Dubar (2005) destaca que a formação da identidade acontece mediante

³¹ Apresentam-se os conceitos sobre identidade e suas reflexões, sem o intuito de associar as diferentes abordagens e seus respectivos autores.

interações que o sujeito estabelece com seu meio, que permitem a ele perceber, sem nenhum grau de certeza, como é visto pelos outros e, junto a isso, a percepção que ele tem de si mesmo.

Percebe-se que desta interação social, a identidade sempre apresentará uma dupla face. Dubar (2006) expõem que existe a identidade para si, reivindicada pelo próprio sujeito e marcada por uma irreduzível temporalidade (componente biográfico); e uma identidade para o outro, atribuída pelo outro, no interior de um espaço social e num dado contexto histórico (componente relacional).

Dubar (2005) apresenta que o processo relacional é entendido como a identidade para o outro e o biográfico, como a identidade para si. As observações e interpretações da roda social em que se inserem os indivíduos contêm aspectos influenciadores na identidade herdada ou visada. O entendimento do que ‘posso ser’ ou ‘quero ser’ está relacionado ao que os outros ‘querem de mim’ (DUBAR, 2005).

Essa dualidade, resultado de processos internos de negociação da mesma, forma o caráter dinâmico de sua construção. Tal caráter também pode ser gerado de processos de socialização vivenciados ao longo de sua vida. Entretanto, uma pessoa está constantemente submetida a processos internos de negociação identitária mediante a articulação entre componente biográfico e componente relacional, mas, em relação aos processos de socialização, eles não ocorrem de forma contínua, e sim, em determinados momentos específicos da existência da pessoa (DUBAR, 2006).

A construção da identidade, necessariamente, envolve um “trabalho de representação” (BOURDIEU, 2007, p.139), isso é, a constituição e a reconstituição permanente, pelos atores, do universo simbólico que permite a interpretação do mundo e de si mesmo.

A teoria mais acentuadamente objectivista tem de integrar não só a **representação que os agentes têm do mundo social, mas também, de modo mais preciso, a contribuição que eles dão para a construção dessa visão de mundo**, por meio do trabalho de representação (em todos os sentidos do termo) que continuamente realizam **para imporem sua visão do mundo ou a visão da sua própria posição nesse mundo**, a visão de sua identidade social (BOURDIEU, 2007, p.139, grifo meu).

Segundo Stein (2013, p. 58), a partir dessas representações, “[...] entra em jogo uma pluralidade de significados advindos da própria heterogeneidade dos atores que compõem uma ação coletiva”. Como produto disso, de maneira explícita

ou implícita, o poder de nomear (a possibilidade de produzir e impor a visão de mundo legítima) é disputado pelos agentes, uma disputa simbólica (BOURDIEU, 2007). Ao refletir sobre esse elemento “[...] heterogêneo, competitivo e fragmentário de uma ação coletiva [...] os próprios recursos, tão caros e necessários para a mobilização, fazem parte da construção dessa aparente unidade e [...] também são elementos disputados” (STEIN, 2013, p. 59).

[...] tende-se, muitas vezes a representar os movimentos como personagens, com uma estrutura definida e homogênea, enquanto, na grande parte dos casos, trata-se de fenômenos heterogêneos e fragmentados, que devem destinar muitos de seus recursos para gerir a complexidade e a diferenciação que os constitui (MELUCCI, 2001, p.29).

Entende-se que esses aspectos são centrais na construção de um ator social. Dessa forma, Melucci (2001) estabelece três dimensões analíticas para a constituição da identidade: fins, meio e ambiente.

A definição que os atores constroem não é linear, mas produzida por meio da interação, da negociação, da oposição entre diversas orientações. Os atores formam um “nós” colocando em comum e ajustando laboriosamente três ordens de orientações: aquelas relativas aos fins da ação (isto é, do sentido que a ação tem para o ator), aquelas relativas aos meios (isto é, às possibilidades e aos limites da ação); e, por fim, aquelas relativas ao ambiente (isto é, ao campo no qual a ação se realiza) (MELUCCI, 2001, p. 46).

Tais interações, negociações, acordos e disputas para ajustar e sobrepor essas três dimensões, fazem com que, a atribuição de recursos e a formação de um “nós” (identidade coletiva), caminhem juntos. Oportunidades e desafios do ambiente, objetivos pragmáticos, valores coletivos e os meios para execução das ações devem ser alinhados como condição para a realização da ação coletiva (STEIN, 2013). Esse processo de alinhamento não é linear, muito pelo contrário, é perpassado por dilemas e tensões, frutos do próprio caráter fragmentário dos agentes coletivos.

Nesse sentido, ao procurar superar o conceito de identidade enquanto uma visão determinista, substantivada e estática de algo preexistente ou essencial, Melucci (2004) propõem substituir o termo por identização. A identização tem por objetivo compreender o processo de construção da identidade do sujeito, com a meta de exprimir o caráter processual (processo contínuo de construção individual e coletiva por meio de passagens sucessivas, identificações que se renovam e se

transformam), o caráter autorreflexivo e o caráter construído pela definição de si mesmo.

Para o autor, “[...] o eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica” (MELUCCI, 2004, p. 15). O autor aproxima este ‘eu múltiplo’ ao fato de que “[...] é necessário modificar o ponto de vista, assumindo um olhar capaz de perceber relações e aprender com a experiência” (idem, p. 16). Sendo assim, percebe-se que a constituição do agente acontece a partir de um processo construído e de autorreflexão, além de que, a identidade de um ‘eu múltiplo’ se torna identização (processo).

A partir da reflexão, da autonomia, dos processos relacionais, das identificações e da ação, o sujeito se constitui como um agente social. Este conjunto de representações acerca do eu que cada sujeito possui e constrói, sem associar a algo fixo e acabado, retrata uma construção histórica articulada ao longo das diferentes etapas de sua vida, relacionados também de acordo com os contextos nos quais está inserido. Vale lembrar que ao substituir o termo identidade por identização, não se pode confundi-lo com identificação, pois ao compreender o processo de construção da identidade individual, com o objetivo de exprimir seus caracteres (processual, autorreflexivo e construído), o sujeito coletivo constrói sua identidade coletiva que sustenta sua ação.

Para Vianna (1999), baseada na compreensão de Melucci, o entendimento do processo de identização possui duas características fundamentais: a permanência (estática) e a mudança (dinâmica):

Se enfatizarmos exclusivamente o caráter dinâmico, corremos o risco do uso da identidade apenas como máscara, um jogo sem limite, sem nenhuma estabilidade, sem a continuidade necessária para a constituição de si. E a ênfase apenas na permanência pode reafirmar o individualismo como tendência e ser fundamentação de uma identidade rígida e fechada em si. Há, nesse caso, um **equilíbrio** e uma **tensão** entre essas duas características da identidade [...] (VIANNA, 1999, p. 52, grifo meu).

O processo de identização referenciado por Melucci (2004) acontece mediante a ideia de tensão e equilíbrio entre a permanência e a mudança (Figura 7), considerando também elementos da diversidade e a contradição. Infere-se, então, que a constituição do processo de identização se dá a partir do conjunto de representações acerca do eu pela qual o sujeito demonstra que é sempre igual a si mesmo e diferente do outro (MOLINA NETO; MOLINA; SILVA, 2012).

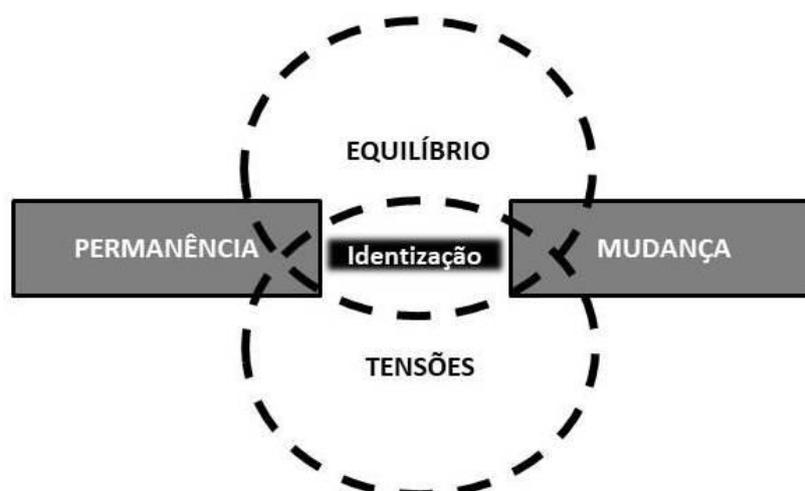


Figura 7 – Constituição do processo de identificação
Fonte: o autor

A ideia de permanência exerce um papel de estruturação, pois propicia harmonia aos acontecimentos da vida do ator, estabelecendo ligação entre a experiência individual e a vida social. Já a mudança perpassa esse processo como contraponto, na qual o agente vivencia sucessivamente situações novas e ao mesmo tempo constrói suas diferentes etapas da vida (trajetória social). Desse modo, o processo de identificação também possui características intersubjetivas, relacionais e reflexivas. Melucci (2004) acrescenta que elementos como consistência, conservação dos limites, reconhecimento e reciprocidade fazem parte das características estáticas da identidade, já em relação ao aspecto dinâmico corresponde a um “processo de individuação e de crescimento da autonomia” (MELUCCI, 2004, p. 47).

Além das características apresentadas acima, outro elemento que também se faz importante no processo de identificação, traduz-se no cruzamento entre um polo individual e um polo coletivo. Conforme Vianna (1999, p. 53), o processo de identificação “[...] oscila entre um polo coletivo, com uma visão da identidade no espaço das relações e ações coletivas, e um polo individual ou biográfico, que situa no tempo da biografia”. A dinâmica que perpassa entre a identidade individual (polo biográfico) e a identidade coletiva (polo relacional) neste processo.

Dessa maneira, a identificação pode ser interpretada como um processo autorreflexivo da constituição de si mesmo, construído ao longo da vida, o qual tem como características o dinamismo, o inacabamento, a incompletude e a mudança.

Entende-se, então, que esse processo é construído a partir de uma determinada cultura e, principalmente, pela história do sujeito, a qual faz parte de um contexto de relações sociais e que geram significados e sentidos para ele (significação). Sendo assim, questiona-se: como podemos o compreender em relação aos professores de Educação Física?

Molina Neto; Molina e Silva (2012, p. 531) conceituam o processo de identificação docente sendo como “[...] a experiência docente na constituição e redefinição contínua de si, a partir do conjunto de relações produzidas nos processos interativos”. Para os autores, levando em consideração as características do deste processo, o professor que atua em uma determinada realidade é compreendido através de um coletivo docente e, ao mesmo tempo, de sua história individual, a qual interfere nas inter-relações entre ele e os demais professores. Nessa direção, pode-se refletir que o agente (sujeito) é único e, ao mesmo tempo, múltiplo. E, é no interior desse ‘eu múltiplo’ que se encontra a sua identidade de professor.

O processo de identificação docente está intimamente ligado a aspirações e a valores profissionais e pessoais. Ao ensinar, o professor defende valores constituídos a partir de uma visão de mundo e de uma sociedade ideal. “As pessoas ensinam porque acreditam em algo” (FLORES; VIANA, 2007, p. 53). Para as autoras, a soma das experiências pessoais dos professores, o ambiente de trabalho constituído por espaços culturais, sociais e institucionais são determinantes para a interpretação da identidade individual docente. Elas mencionam que a identidade individual “[...] não é influenciada somente por aspectos técnicos da docência, mas também por aspirações pessoais pela docência” (idem, p. 53).

A identificação docente é a definição feita pelos professores para o seu ‘eu’ profissional, a qual, por ser influenciada pelo subcampo escolar, pelas reformas educacionais, pelo subcampo científico/acadêmico, pelo campo político, etc., se transforma ao longo da carreira docente. A ruptura com a formação inicial não é, entretanto, o marco da constituição da identidade docente (profissional), pois ela é anterior, já que se estabelece em um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de vivências individuais e coletivas (MARCELO GARCÍA, 2009).

O professor se constitui como tal a partir de processos de identificação ao longo de sua vida, os quais são gerados de um eu múltiplo, que por meio da experiência que ele tem ou adquire (no coletivo) e dos processos de construção e de

autorreflexão torna-se identificação. Podem-se destacar como alguns elementos desse processo: diferenciação do outro; capacidade de se reconhecer como sujeito e de ser reconhecido como tal; identificação com determinadas formas de estar no mundo (escolhas, nem sempre conscientes); auto identificação (unidade pessoal); sistemas de relações e representações; e aspectos individuais³² e relacionais.

A identificação se constrói a partir e com o outro, na afirmação da diferença e no reconhecimento com os outros:

Esse processo, na maioria das vezes, está **'em jogo'** com determinadas **'condições de possibilidade'**. A partir disso, podemos pensar na construção de **'identificações possíveis'**, ou até mesmo de identidades híbridas, uma vez que esse entendimento está permeado pelo não essencial, pela incerteza. A única certeza possível é a de que a **identificação é cambiante** (MOLINA NETO; MOLINA; SILVA, 2012, p. 534, grifo meu).

Pimenta (2005) apresenta que a construção do docente é ancorada por representações, práticas e saberes profissionais, saberes estes constituídos ao longo da trajetória de vida, na formação inicial e na formação continuada por meio das capacitações e qualificações desencadeadas enquanto necessidades para a atuação na profissão. Pode-se agregar a esse entendimento que além dos conhecimentos específicos, faz-se necessário que o professor se reconheça no meio dessa ação, identificando-se como um agente em relação ao outro. É nesse processo de representações que o agente tem de si (identidade para si) e as representações do impacto que o outro tem na sua identidade (identidade para os outros) que se constitui a identificação docente.

"[...] o eu é continuamente revisto ao longo de nossa vida e, adicionalmente nos diálogos que mantemos diretamente com os outros, as vozes dos outros são também indiretamente ouvidas e entram em ação como parceiros iguais nos diálogos do eu" (FREEMA, 2002, p. 23).

Molina Neto, Molina e Silva (2012), ao especificarem o processo de identificação do professor de Educação Física, os autores salientam a importância de dois significativos grupos que configuram esse 'outro' em que a identidade docente se contextura: os pares e os estudantes. Nas pesquisas que eles realizaram, observaram que o grupo de pares e colegas docentes que compartilham o

³² "[...] processo de aprendizagem que leva à autonomia do sujeito [...] a definição de si mesmo" (MELUCCI, 2004, p.46).

subcampo escolar se concretiza como um dos limites e possibilidades para a construção do ser professor (importância do trabalho pedagógico) e o outro o dos alunos (estudantes em formação), vinculados a um projeto de escola e de coletivo docente.

Molina Neto (1997), ao se referir aos docentes de Educação Física no subcampo escolar, menciona que “[...] este grupo se distingue, na prática, dos demais coletivos de docentes, por trabalhar com o corpo, utilizar a linguagem oral e ter uma forma particular de participação política na escola” (p.40). Os professores de Educação Física têm suas especificidades que os caracterizam em relação aos demais colegas professores, sendo estas também importantes na tessitura de relações que se articulam na constituição da identidade docente de cada um (teia de representações entre a identidade para si e para os outros – pares, colegas docentes, estudantes, pais, etc.).

As relações entre os agentes têm caráter significativo no processo de identificação. Por isso, compreende-se que o tornar-se professor, acontece através das relações e representações que o sujeito estabelece com os espaços sociais que está interagindo, com os agentes e, principalmente consigo mesmo, durante toda a sua trajetória social (SILVA; MOLINA NETO, 2010; FLORES; KRUG, 2014).

A constituição da identidade docente trama-se nos diferentes tempos e espaços sociais vividos. É no movimento contínuo das múltiplas identidades representadas a cada tempo (formação permanente) que o professor constrói e reconstrói a docência (PIRES et al. 2017). O tempo é promotor de criações, já que é nele que se iniciam e se findam as ações, ou seja, "cria quando leva e cria quando traz, cria quando destrói e cria quando constrói" (PATRÍCIO, 2002, p. 125), dando significado e sentido às diferentes possibilidades da apropriação do tornar-se professor. O tempo de formação escolar gera crenças, sentidos, representações e significados que se fazem presentes na constituição do processo de identificação de professores. Aqui, voltam-se os olhares para o tempo de formação que caracteriza esta pesquisa, a formação inicial em Educação Física.

Pires et al. (2017), ao realizarem um estudo de revisão sobre a temática da identidade docente de professores de Educação Física, constataram que a falta de imersão do futuro professor no subcampo escolar se configura como um dos principais problemas nos cursos de formação de professores em Educação Física. Os autores também salientam que a tensão entre os objetivos da formação e a

imersão no contexto profissional, tem exigido a elaboração de currículos que assumem característica de formação de professores e que, conseqüentemente, deixem marcas (positivas) nas práticas docentes.

Um dos componentes curriculares que minimiza as falhas na conexão universidade e escola é o ECS. A partir de princípios norteadores da formação do docente em Educação Física, o ECS prioriza a vivência e a internalização de habilidades que promovam sólida formação cultural, científica e técnica, bem como, humana. “Além de prepararem para conhecer e intervir pedagogicamente [...] as manifestações da cultura do movimento, na escola [...] os estágios necessitam conscientizar os estudantes do seu papel de agentes do desenvolvimento humano e social” (PIRES et al. 2017, p. 50).

O ECS, enquanto momento crucial de vivências e exploração do ensinar, apresenta em sua essência características que permitem ao estudante (futuro professor) elaborar suas primeiras sínteses da profissionalidade docente. A configuração dos ECS promove uma turbulência comum entre a teoria e a prática no campo da Educação Física. A estruturação das propostas de ECS precisa prever e garantir a conjuntura da formação, ou seja, os contornos reais da experiência profissional se engendram naturalmente, a cada vivência, e constituem o ser professor (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012). O ECS dos cursos de Licenciatura assumem, conforme os autores citados, "um espaço de diálogo, de experiência refletida, de construção de identidades profissionais comprometidas com a renovação da Educação Física e com a qualidade da educação" (ibid., p. 105).

As experiências oriundas da biografia dos estudantes-estagiários (identidade para si), as práticas pedagógicas dos professores do curso de formação e da escola (identidade para o outro) e o desempenho da docência (identidade visada), interligam-se na constituição da identidade docente dos estudantes-estagiários, no momento dos ECS dos cursos de formação (DUBAR, 2005).

3. CAMINHO METODOLÓGICO: REGRAS E JOGADORES

“Dada uma regra qualquer, por fundamental e necessária que se afigure para a ciência, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta”.

(Paul Feyerabend)

Neste capítulo, está a descrição dos procedimentos metodológicos que foram utilizados para desenvolver esta pesquisa. O caminho guia-se nas reflexões propostas sobre a constituição do processo de identificação docente de estudantes-estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM e fundamenta-se em conceitos e concepções incorporados e/ou construídos no decorrer desse processo pelos subcampos científico/acadêmico e escolar, bem como suas respectivas realidades concretas.

3.1 Caracterização da pesquisa: a abordagem qualitativa

A presente pesquisa tem como enfoque metodológico a abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa é utilizada há muito tempo pelas áreas da sociologia, antropologia e educação, a qual pode ser descrita como uma pesquisa etnográfica, fenomenológica, interpretativa, entre outras (THOMAS; NELSON, 2002).

Entende-se que “[...] a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21). Flick (2005) descreve que a pesquisa qualitativa está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios. Com este enfoque metodológico, buscou-se compreender uma realidade complexa, seus desejos, crenças e interesses, isto é, os acontecimentos que nela se sucedem, os quais precisam ser compreendidos como parte do todo.

A abordagem qualitativa oferece subsídios significativos quando se pretende compreender os aspectos que permeiam o contexto educacional, em especial o

contexto da formação de professores, o qual faz parte desta investigação. Marcelo García (2005) relata que nos últimos anos as perspectivas e enfoques da pesquisa sobre formação permanente de docentes vêm assumindo diversos olhares (a partir de diferentes perspectivas teóricas) que ampliam e engrandecem os processos de análise. Talvez uma explicação se dê pela crescente crítica aos currículos de formação de professores, os quais muitas vezes ainda apresentam fragilidades no seu processo.

Esta abordagem auxiliou no caminho para respostas sobre as inquietações desta pesquisa, bem como na compreensão do processo de identização docente durante o ECS em Educação Física. Nesse sentido, Goellner et al. (2010) destacam que:

A pesquisa qualitativa lida com a subjetividade, portanto implica organicamente os sujeitos que a empreendem. Também coloca a relação epistemológica, ao mesmo tempo uma relação de poder, sujeito-objeto de investigação em níveis de simetria aceitáveis, diferentemente de outros desenhos metodológicos, que a instrumentalizam de modo perverso, transformando o objeto de investigação e seus colaboradores em função dos objetivos do pesquisador. Equalizando essa relação, a pesquisa qualitativa, sobretudo, transforma os colaboradores de um estudo em coautores e protagonistas dos processos metodológicos. Daí sua pertinência e eficácia no trato dos problemas de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, em particular no campo da educação, e de modo ímpar, no trato dos problemas da Educação Física, que vão além dos aspectos descritivos empregados em desenhos de investigação empírico-analíticos (p. 381-382).

A abordagem qualitativa possibilitou a base metodológica para o atendimento dos objetivos propostos nesta investigação. A finalidade foi proporcionar a compreensão dos fenômenos de forma contextual e provisória, tendo no estudo de caso o mapeamento deste trabalho. Vale ressaltar que a pesquisa, configura-se como um estudo de caso longitudinal, visto que foi realizada no curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, a partir do acompanhamento das ações desenvolvidas no ECS I durante o ano de 2016 e, no ECS II em 2017. A escolha por esse curso se justifica pelo fato do pesquisador estar inserido no contexto investigado e, fazer parte da equipe de ECS como professor voluntário.

3.2 Estratégia de pesquisa: a pesquisa-ação

A pesquisa-ação é um método ou uma estratégia de pesquisa que possui em sua essência diferentes métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa em nível de busca de informação. Para a presente pesquisa, define-se como estratégia a pesquisa-ação, pois pode ser entendida como um modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de ordem prática e que esteja de acordo com as exigências da ação e da participação dos atores envolvidos no problema. Em seu desenvolvimento, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação, técnicas de registro, processamento, exposição de resultados, assim como, questionários e técnicas de entrevista individual como meio de informação complementar (THIOLLENT, 2005).

Em termos teórico-metodológicos, a perspectiva da pesquisa-ação apropriada para estabelecer diálogos com a compreensão do processo de identidade docente, já que ela tem como propósito investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos atores envolvidos (ANDRÉ, 1995). Conforme a autora, esta estratégia de pesquisa pode receber o nome de intervenção, e possui atualmente várias correntes, mas todas elas envolvem um plano de ação baseado em objetivos, em um processo de ação planejada e no relato concomitante desse processo.

André (1995) aponta que as referências à ação planejada, sistemática e controlada da pesquisa-ação não significam, um engessamento do processo investigativo, ao inverso, é no decorrer e nas direções apontadas por acontecimentos gerados no próprio movimento da pesquisa-ação que as ações precisam ser repensadas, reestruturadas e modificadas.

Segundo André (1995), os livros de pesquisa norte-americanos da década de 1950 descrevem a pesquisa-ação como uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador. Exemplo clássico é o de um docente que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, “[...] com um planejamento de intervenção, coleta sistemática de dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato de resultados” (ANDRÉ, 1995, p. 31).

Thiolent (2005, p. 14) define a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O autor também alerta que esta ação é uma ação não-trivial, isto é, uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 2005). Por isso, é necessário então definir, de um lado, qual é a ação, quais são seus atores, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a obrigação do conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os agentes da situação. Salienta o autor que um dos fundamentos da pesquisa-ação está no constante *feedback* da informação produzida pela pesquisa.

Um aspecto relevante é o fato de que além de objetivos instrumentais, em que se busca contribuir com levantamento de soluções e proposta de ações concretas correspondentes às elucidações de auxílio aos atores na sua atividade, a pesquisa-ação pode ter objetivo voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local, mas conhecimento passível de ser relacionado com outras pesquisas e suscetível de generalizações parciais, no âmbito educacional, por exemplo. A ênfase pode ser dada a um ou mais dos aspectos que emergem do seu processo (resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimentos).

Esta tese apresenta características da pesquisa-ação porque envolveu uma intervenção de ordem pedagógica, manteve um processo de acompanhamento da ação, diálogo com parceiros da pesquisa e análise sistemática dos dados e, o relato concomitante desse processo. Teve como objetivo aumentar o nível de conhecimento sobre a formação inicial em Educação Física, em especial sobre o processo de identificação docente a partir do ECS, tendo claro que o significado do que se faz só se transforma a partir da conversão das ações e perspectivas em objeto de investigação. A referida estratégia de pesquisa compreendeu o estudo das próprias práticas realizadas e não das práticas de outros, do que eles fazem. Vale ressaltar que o pesquisador era integrante da comissão de ECS da UEM, e participou ativamente da estrutura e ações desenvolvidas neste cenário de investigação.

A investigação e ações implementadas acontecerem a partir das necessidades levantadas na pesquisa de Silva Júnior (2016), o qual realizou grupos focais e entrevistas no anos de 2015 com agentes que constituem o ECS do curso de Licenciatura da UEM (estudantes-estagiários, professores supervisores, professores orientadores e coordenadores de turma), os quais apontaram fragilidades no processo e instigaram novos olhares para o ECS. Como o pesquisador deste estudo auxiliou na pesquisa referida e, por fazer parte da comissão do ECS da UEM, junto com a comissão, construíram para o ano de 2016 novas ações no ECS, concretizando um trabalho diferenciado dos anos anteriores no subcampo científico/acadêmico. Essas novas ações permitiram investigar o envolvimento dos agentes do campo da Educação Física específico, sujeitos concretos participantes da ação formativa que é o ECS.

A pesquisa-ação, por princípio, não se reduz e nem se resume a um enquadramento teórico-metodológico, ela se constrói como método investigativo a partir de cruzamentos dialógicos com perspectivas que se mostrarem necessárias e compatíveis no decorrer do processo.

De fato, outros procedimentos (como o relato autobiográfico) entraram em cena nesta pesquisa, a fim de responder a necessidades concretas surgidas na dinâmica viva do processo em movimento. Contudo, vale esclarecer que o maior esforço investigativo se deu tomando os princípios da pesquisa-ação em articulação com a compreensão do processo de identificação docente, a partir da apropriação pelo sujeito do que significa, representa e faz sentido sobre a profissionalidade docente (significação).

3.3 Ações desenvolvidas: a proposta de ECS

Com base nas produções científicas do campo da Educação Física em relação ao ECS (KRUG, H.; KRUG, R., 2008; MONTIEL; PEREIRA, 2011; BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012; BENITES et al., 2012; BISCONSINI, 2013; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2013; ZOTOVICI et al., 2013; IZA, SOUZA NETO, 2015), percebe-se que nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física, há ainda fragilidades nas ações do subcampo científico/acadêmico com a escola, o que pode proporcionar representações equivocadas sobre a docência e o exercício dela. Assim, a partir da literatura estudada, do acompanhamento da pesquisa de

Silva Júnior (2016) e, principalmente, pela inserção do pesquisador na equipe de ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM nos anos de 2014 e 2015, no ano de 2016, buscou-se estruturar, por meio da pesquisa-ação, novas ações a serem desenvolvidas no ECS do referido curso, as quais possibilitassem aos futuros professores de Educação Física um maior contato e reflexão com a profissionalidade docente, com intuito de acompanhar e compreender como os mesmos se constituem como docentes.

Para o ECS I foram organizadas ações (Quadro 3) para além da compreensão sobre a docência, ações que possibilitassem a formação/entendimento para os níveis de ensino da Educação Infantil e Anos iniciais e para a modalidade da Educação Especial/Programas Especiais. As ações de ECS I aconteceram no ano de 2016, nas aulas presenciais, e totalizaram 34 semanas, fechando uma carga horária de 68 horas (UEM, 2015d).

Quadro 3 – Planejamento de Intervenção no ECS I

TEMA	OBJETIVO	ESTRATÉGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Organização do ECS 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar as Normas do ECS I ✓ Apresentar a organização do Diário (Classe e Vida) ✓ Escolher a Escola (SEDUC) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula expositivo-dialogada
<ul style="list-style-type: none"> • Educação Escolar Brasileira 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar a LDBN (níveis e modalidades de ensino) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula expositivo-dialogada
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento da Realidade 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a Escola de ECS ✓ Conhecer o PPP da Escola 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visita na Escola
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o Currículo da rede de Maringá/PR ✓ Apresentar a estrutura do Plano de Unidade e de Aula 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula expositivo-dialogada
<ul style="list-style-type: none"> • Currículos da EFE 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer os diferentes currículos da EFE 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seminário ➤ Roda de conversa
<ul style="list-style-type: none"> • Perfil da Turma 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer os estudantes (Educação Infantil/ Anos iniciais) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Palestra com professor supervisor
<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Unidade 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estruturar as aulas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejamento conjunto

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientação individual/dupla
<ul style="list-style-type: none"> • Educação Inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer possibilidades de intervenção na EFE 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula expositiva-dialogada ➤ Estudo de caso ➤ Troca de Experiências
<ul style="list-style-type: none"> • Relações Interpessoais 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estreitar as relações estabelecidas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Roda de conversa ➤ Trocas de Experiências
<ul style="list-style-type: none"> • Prática Pedagógica em EFE 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionar a discussão dos planos de aulas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Simetria invertida ➤ Trocas de Experiências
<ul style="list-style-type: none"> • Ser professor 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Refletir sobre os principais momentos da atuação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Roda de conversa ➤ Filme ➤ Diário da Vida ➤ Problematização ➤ Estudo dirigido

Fonte: o autor

Como no ECS I, no ECS II as ações estruturadas (Quadro 4) foram ao encontro de uma formação docente para os níveis de ensino dos Anos Finais e Ensino Médio, bem como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. As ações de ECS II aconteceram no ano de 2017, nas aulas presenciais na UEM, e totalizaram 34 semanas, fechando uma carga horária de 68 horas (UEM, 2015d).

Quadro 4 – Planejamento de Intervenção no ECS II

TEMA	OBJETIVO	ESTRATÉGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Organização do ECS 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar as Normas do ECS II ✓ Apresentar os documentos do Diário de Classe ✓ Escolher a Escola (SEED) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula expositivo-dialogada
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento da Realidade 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a Escola de ECS ✓ Conhecer o PPP da Escola 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visitas na Escola ➤ Troca de experiências
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer as Diretrizes do PR ✓ Apresentar a estrutura do Plano 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aulas expositivo-dialogadas

	de Unidade e de Aula	➤ Seminários
• Perfil da Turma	✓ Conhecer os estudantes (Anos Finais/Ensino Médio/EJA)	➤ Palestra com professor supervisor ➤ Rodas de Conversa
• Plano de Unidade	✓ Estruturar as aulas	➤ Planejamento conjunto ➤ Orientações individual/dupla
• Reunião Pedagógica	✓ Conhecer a dinâmica da Escola	➤ Palestra com professor supervisor ➤ Rodas de Conversa
• Conteúdos Estruturantes da EFE	✓ Discutir os conteúdos da Cultura Corporal	➤ Seminário ➤ Simetria invertida ➤ Rodas de conversa ➤ Trocas de Experiências ➤ Estudo dirigido
• Prática Pedagógica em EFE	✓ Aplicar os planos de aulas conforme o nível ou modalidade de ensino	➤ Seminários ➤ Simetria invertida ➤ Trocas de Experiências ➤ Estudo de caso
• Ser professor	✓ Refletir sobre as representações da atuação	➤ Rodas de conversa ➤ Filme ➤ Problematização ➤ Estudo dirigido

Fonte: o autor

Como encaminhamento decorrente do caminho metodológico seguido, observou-se as temáticas (problemas levantados) a partir da leitura e análise dos registros elaborados pelos estudantes-estagiários. Toda a semana eles entregavam para a equipe de ECS as anotações do Diário da Vida (ver item 3.5), o qual se constituiu como principal fonte de acompanhamento das ações (avaliação) e, instrumento de relato de suas experiências durante o ECS, realizadas no subcampo científico acadêmico (aulas presenciais do ECS na universidade) e como fonte de levantamento das problemáticas encontradas durante as ações no subcampo

escolar durante a realização do ECS. A partir dessas problemáticas que foram elaboradas as dinâmicas e estratégias para as aulas na universidade.

3.4 Estudantes-estagiários: os participantes da pesquisa

O foco desta pesquisa se estruturou na análise do processo de identificação docente durante o ECS de estudantes-estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM. Nesse sentido, os participantes precisavam ser atores que estivessem diretamente envolvidos com este cenário, ou seja, os estudantes-estagiários do referido curso. Como forma de acompanhar as ações do ECS durante os dois anos (sendo um ano para cada disciplina – ECS I e ECS II) em que o currículo oportuniza para os estudantes, ou seja, nos dois últimos anos da graduação, alguns critérios precisaram ser estabelecidos para inclusão e exclusão dos sujeitos, a saber: a) Estar matriculado e cursando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I durante o ano letivo de 2016; b) Não estar matriculado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II durante o ano letivo de 2016; c) Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A); d) Estar matriculado e cursando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II durante o ano letivo de 2017; e) Confeccionar e alimentar os instrumentos de registro de dados (diários); f) Participar das reuniões de orientação com o pesquisador (professor orientador).

Primeiramente, foram convidados para participar deste estudo, todos³³ os estudantes que estavam matriculados e participando somente da disciplina de ECS I no ano letivo de 2016. Após o convite, oito estudantes-estagiários aceitaram efetivar a participação, no entanto, no início de 2017, um deles desistiu de realizar o ECS II, sendo desligado da pesquisa. A pesquisa contou com a participação de sete estudantes-estagiários (Tabela 1). Os estudantes-estagiários são identificados com nomes fictícios para preservar suas identidades, respeitando os preceitos éticos vinculados as pesquisas científicas. Em relação à classe social, responderam o

³³ Na ocasião, foram convidados 18 alunos (a maioria do curso integral), já que foi um ano atípico na instituição. No ano de 2015, houve uma reestruturação do PPC do curso de Licenciatura em Educação Física noturno, o qual passou por modificações na grade curricular, o que fez com que em tal ano, duas turmas (3º e 4º anos) realizassem o ECS I, aumentando significativamente o número de estagiários. Por consequência, no ano de 2016, poucos alunos realizaram o ECS I no noturno.

questionário da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) (ANEXO 1), sendo classificados conforme as indicações do referido instrumento.

Tabela 1 – Caracterização dos estagiários participantes

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	MORA COM QUEM	CLASSE SOCIAL	PRÁTICA CORPORAL QUE REALIZA
Ginasta	Feminino	21	Pai e Mãe	B1	Circo Ginástica Dança
Bailarina	Feminino	21	Pai, Mãe, Irmã e Avó	B2	Dança
Dançarina	Feminino	21	Pai e Mãe	C1	Dança
Zagueira	Feminino	21	Pai, Mãe e Irmã	A	Pilates Futebol
Gamer	Feminino	22	Pai e Mãe	B1	Academia Jogos Eletrônicos
Goleiro	Masculino	21	Irmã, Cunhado e Sobrinhos	B2	Corrida Orientada Futsal
Líbero	Feminino	20	Pai, Mãe, Irmã e Sobrinhos	A	Voleibol

Fonte: o autor

3.5 Os registros da pesquisa: técnica de coleta de dados

A presente pesquisa contou como investigador um dos agentes envolvidos na comissão do ECS da UEM, desencadeando a necessidade de estruturação de registros e reflexões no decorrer do processo de forma a aumentar a possibilidade de comparação dos procedimentos empíricos e enfoques das notas individuais.

Segundo Flick (2005, p. 173), “[...] um método de registro é a utilização contínua de diários de pesquisa atualizados por todos os participantes”. Seguindo

essa perspectiva, como forma de registrar as ações desenvolvidas no subcampo escolar, adotou-se o Diário de Classe (Figura 8) (APÊNDICE B) como instrumento de coleta de dados. O conceito defendido para o Diário de classe traduz-se no movimento de registrar a prática docente. Conforme Porlán e Martín (1997) a escrita do diário com certa periodicidade permite ao professor refletir sobre seu plano de aula e suas ações educativas. A partir dessa concepção, o diário se torna uma espécie de guia, no qual sempre é possível voltar aos registros para rever o que foi realizado. O diário pode ser visto como um instrumento para detectar problemas e explicitar nossas concepções políticas e ideológicas (OLIVEIRA, 2014).

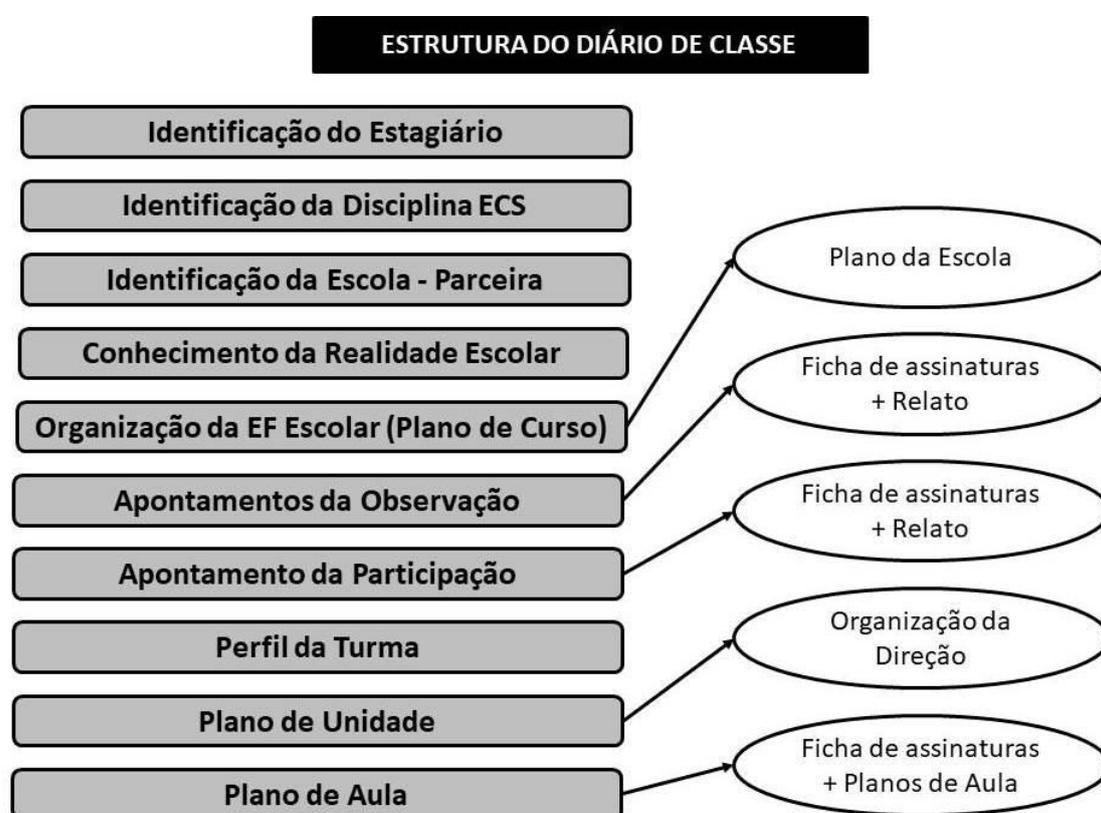


Figura 8 – Organização do Diário de Classe
Fonte: o autor

Entende-se que para além das ações pedagógicas desenvolvidas durante o ECS, outra fonte necessária de dados, com vistas a compreender a construção do processo de identificação docente, são as trajetórias de vida dos agentes em formação. A biografia, em virtude de sua riqueza de detalhes, torna-se importante na busca por variáveis que incrementem conhecimentos da área. Haguette (1987) destaca que tal técnica metodológica pode dar sentido à noção de “processo” (p. 72,

grifo da autora). Sendo assim, para esta pesquisa, assumiu-se como uma das técnicas de pesquisa o Diário da Vida (Figura 9), pois se acredita que tal formato de registro traz contribuições sobre o “processo em movimento”. Zabalza (2004, p. 18) menciona que “[e]screver sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos a que antes referimos: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la, [...] reconstrói[-se] a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise” (2004, p. 18).

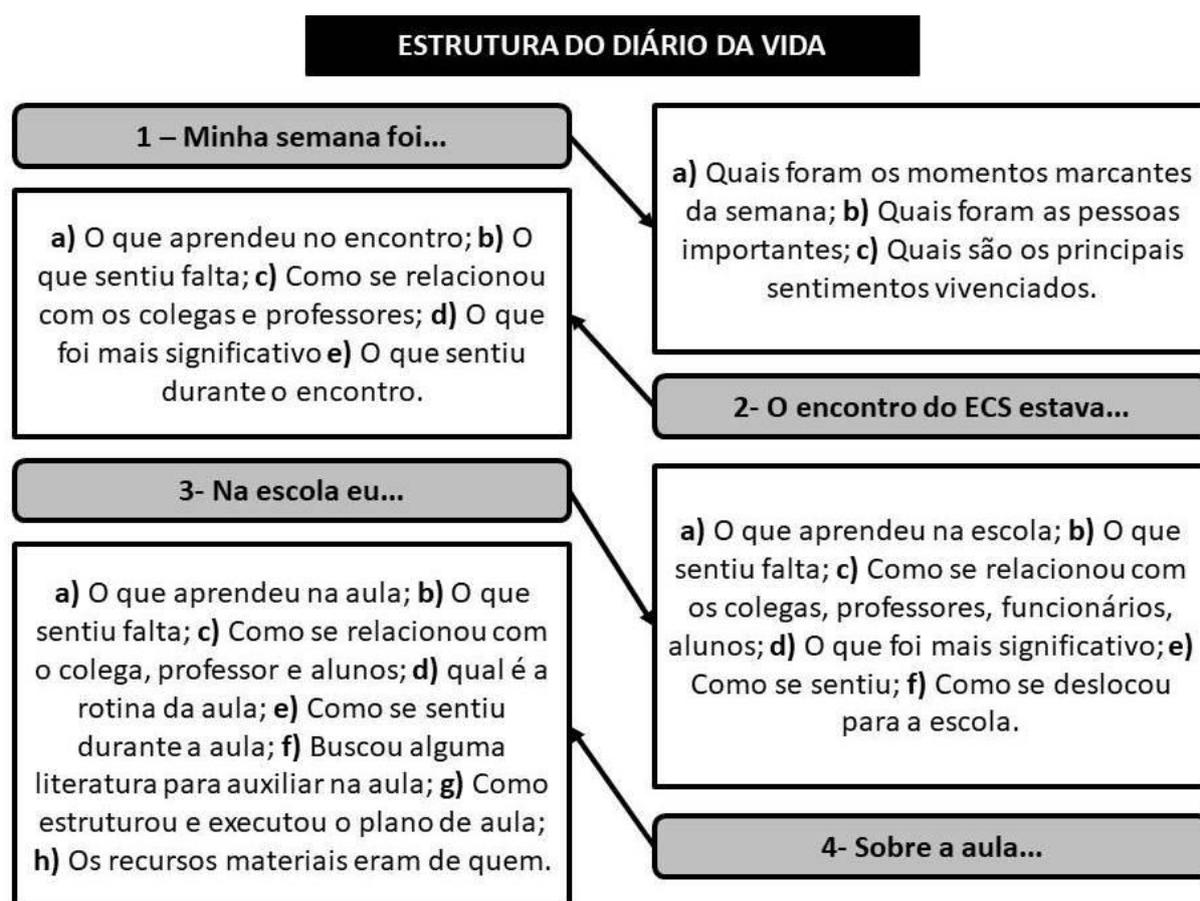


Figura 9 – Organização do Diário da Vida
Fonte: o autor

Como forma de buscar mais detalhes com/sobre os registros dos diários, optou-se também pela entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada é aquela que segundo Triviños (1987, p.146):

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam á pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de

suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Negrini (1999) salienta que a entrevista semiestruturada visa adquirir informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e ao mesmo tempo, permite realizar explorações não previstas, oferecendo ao entrevistado a liberdade de dissertar sobre determinada situação e o que pensa sobre tal.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, elaborado a partir de uma matriz analítica, que serviu de base para a realização. É importante descrever que elas foram gravadas, em diferentes momentos do processo: a entrevista inicial (APÊNDICE C) foi realizada no início de 2016, nas primeiras aulas do ECS I; a entrevista intermediária (APÊNDICE D) aconteceu no início de 2017, antes de começar o ECS II; e a entrevista final (APÊNDICE E) no final de 2017. Para a realização das entrevistas, foi preciso à permissão dos participantes, os quais determinam o local, dia e horário de acordo com a disponibilidade e disposição.

3.6 Aspectos éticos da pesquisa

Ao levar em consideração os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, algumas considerações foram feitas em relação à realização desta pesquisa. Inicialmente, o projeto foi aprovado pela Comissão de ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.

Após a aprovação, entrou-se em contato com a direção do DEF/UEM para autorização institucional (APÊNDICE F). Após a autorização, os participantes desta investigação (estudantes) foram convidados, seguindo os critérios estabelecidos e efetivação ao assinar o TCLE.

Destaca-se que todas as informações coletadas nesta pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente com caráter científico, preservando o anonimato dos agentes envolvidos, as quais estão ao acesso somente dos pesquisadores deste estudo, conforme o termo de Confidencialidade (APÊNDICE G). Os participantes poderiam deixar de colaborar com o estudo se desejassem, sem que houvesse prejuízo ou dano moral aos mesmos.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEM sob o parecer n. 1.715.040.

3.7 Análise dos dados

As informações obtidas pela pesquisa foram analisadas com base na análise de conteúdo, seguindo os procedimentos metodológicos utilizados a partir da perspectiva qualitativa: categorização, inferência, descrição e interpretação (GOMES, 2010). Este tipo de análise se constitui numa técnica de análise de comunicação, tanto escrita quanto dita, que tem por finalidade a interpretação da mensagem, de modo objetivo e subjetivo.

Como forma de estruturar e apresentar os resultados, seguiu-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Richardson (2011), a qual se baseia na decodificação de um registro em diversos elementos, os quais são classificados e formam agrupamentos analógicos. O autor recomenda como possibilidade de categorização, a análise por temas ou análise temática. Este tipo de análise consiste em isolar temas de um registro e extrair partes utilizáveis de acordo com o problema pesquisado, assim, podendo ser comparado com outras fontes de dados escolhidos da mesma maneira.

Para esta pesquisa foram organizadas, após a exploração do material coletado, quatro categorias de análise (a seguir apresentadas), as quais se subdividiram em temáticas principais e secundárias. As temáticas principais definiram a parte do conteúdo a ser interpretada e as secundárias caracterizaram os diversos aspectos que descrevem a temática central. Para se chegar às temáticas, foi necessário o agrupamento dos registros encontrados nos Diários e entrevistas, conforme suas descrições.

4. ACHADOS E INTERPRETAÇÕES: NARRANDO O JOGO

“No instante em que é tomada uma nova decisão, entra em movimento uma nova causa, efeito, direção e destinação para a sua vida. Literalmente, você começa a mudar sua existência no momento em que toma uma nova decisão”.

(Anthony Robbins)

A partir das estruturas resultantes das ações desencadeadas pelos dados coletados nas entrevistas e diários no decorrer dos anos 2016 e 2017 ao acompanhar o processo de desenvolvimento dos estágios, emergiram quatro categorias de análise que caracterizam os movimentos constitutivos do processo de identificação docente dos estudantes-estagiários participantes deste estudo: a) a *illusio* pela profissão; b) o *habitus* profissional; c) as relações inter e intrapessoais estabelecidas durante o ECS; e d) as ações durante o ECS ao/de encontro com a escola. Tais categorias foram estruturadas a partir das tematizações, inferências, unidades de registro e interpretações das mensagens encontradas e analisadas.

4.1 A *illusio* pela profissão: motivos pela escolha e permanência no curso

Estar em jogo no campo social, necessita envolvimento, seriedade, um encantamento que faça com que os participantes acreditem que o jogo vale a pena ser jogado, ou seja, a *illusio*. *Illusio* significa dar importância ao jogo social, perceber que o que se passa nele é importante para os envolvidos; é participar, admitir que o jogo mereça ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social (BOURDIEU, 2014a).

A escolha por uma profissão está vinculada a ação pessoal marcada pela trajetória de vida, seja pelas experiências pessoais anteriores, como também, pelos vínculos existentes com outros sujeitos (NÓVOA, 1991). A opção por um curso de Licenciatura, por exemplo, já demonstra que o interesse do sujeito é de tornar-se docente, visto que a profissão de professor é uma das poucas que o futuro

profissional antes mesmo de escolher a carreira já possui as representações provisórias acerca da figura do professor e seus condicionantes, em razão da sua vivência anterior no universo da Educação Básica que no Brasil, acontece por no mínimo 12 anos.

Na tentativa de evidenciar a *illusio* apresentada pelos participantes da pesquisa, pode-se subdividi-la em dois momentos: primeiramente, apresentam-se os motivos que encaminharam os mesmos a escolher o curso de Licenciatura em Educação Física; e, na sequência, após a realização do ECS I e II, já em fase de conclusão do curso, os motivos pela permanência em escolher esta profissão. Ambas as subcategorias revelam o porquê do ser professor nesse campo e os reflexos deste no processo de identificação docente de cada estudante-estagiário.

4.1.1 Os motivos pela escolha do curso de Licenciatura em Educação Física

As interferências que condicionam os caminhos a serem trilhados pelos atores podem variar por diferentes contextos, os quais podem ser: econômico, político, cultural ou social. Ao buscarem o curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, os participantes deste estudo relatam que foram motivados a escolherem tal formação, influenciados pela proximidade de sua trajetória pessoal/social com o campo, pela área da docência, bem como por uma estabilidade financeira (Figura 10).



Figura 10 – Motivos pela escolha do curso
Fonte: o autor

Todos os estudantes-estagiários destacam que durante o percurso como alunos na Educação Básica, participavam para além das aulas de Educação Física de atividades e/ou equipes colegiais que exploravam as práticas corporais no âmbito da área do rendimento e/ou do lazer e saúde (Quadro 5). O envolvimento em práticas corporais ligadas ao esporte, à dança e à ginástica tornaram-se elementos primordiais para a escolha do curso.

Quadro 5 – Síntese dos registros sobre o envolvimento com práticas corporais antes do curso

Sujeito	Registro
Gamer	“[...] eu sempre participei das equipes de futsal da escola, adorava fazer parte do time” (Entrevista Inicial).
Ginasta	“[...] eu comecei a praticar ginástica rítmica aos quatro anos, e permaneci na modalidade treinando e competindo até os meus 17 anos [...] me envolvi nesse período [Educação Básica] com a ginástica artística, dança contemporânea e atletismo” (Entrevista Inicial).
Bailarina	“[...] minha relação sempre foi mais próxima à dança, mais precisamente com o ballet clássico, que pratico desde os 10 anos de idade e hoje já sou formada” (Entrevista Inicial).
Líbero	“[...] na quarta série iniciei o treinamento do voleibol que era visto como atividade extra da escola, e foi a partir daí que me apaixonei pela modalidade” (Entrevista Inicial).
Goleiro	“[...] sempre joguei futsal, inclusive joguei por muitos anos a nível escolar e municipal, é o que amo fazer [...] outro esporte que sempre esteve presente em minha vida são os de aventura na natureza” (Entrevista Inicial).
Dançarina	“[...] meu pai me ensinou os primeiros passinhos de dança, porque ele tinha um grupo de dança de rua quando era jovem, a dança faz parte da minha vida [...] comecei a participar de um grupo de dança [...] escolhi a Educação Física pelo simples fato de gostar de dançar” (Entrevista Inicial).
Zagueira	“[...] eu nunca fui uma aluna que tinha aptidão para a dança, ginástica [...] minha aptidão é mais para a área do esporte, principalmente o futsal, que

	pratico desde a terceira série” (Entrevista Inicial).
--	---

Fonte: o autor

Esse panorama parece ser comum aos ingressantes do curso de Educação Física em diferentes realidades do país, conforme estudos que apresentam os motivos pela escolha deste curso (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; KRUG, R.; KRUG, H., 2008; FIGUEIREDO, 2010; RAZEIRA et al., 2014; BIGUELINE; ROSSATO, 2016; KRUG; KRUG, 2017), os quais destacam como fator principal a vivência de múltiplas experiências corporais, principalmente ligadas ao esporte, que são determinantes na escolha pela profissão. Nos achados desta pesquisa, para além das práticas corporais esportivas, percebe-se também a influência de outras experiências que conduzem a profissionalização para esta área, ao serem caracterizadas pela descoberta, valorização e gosto pelo movimento humano e suas diversas manifestações dentro dos subcampos ligados ao campo da Educação Física.

Outros elementos que também foram significativos na tomada de decisão pela profissão, relacionam-se a partir da busca pela docência como carreira profissional. Tal busca se configura por influências pessoais ou de outros sujeitos que se fizeram presentes no percurso de vida de cada pessoa.

“[...] sempre admirei minha treinadora [...] como eu era a ginasta mais velha da equipe, ela sempre me colocou para ensinar as mais novas os fundamentos da modalidade e os manejos com os materiais [...] minha treinadora era professora da UEM e muitas vezes me chamou para apresentar nas turmas de graduação em Educação Física, o que fez eu me aproximar mais do curso” (Ginasta – Entrevista Inicial).

“[...] sempre sonhei em dar aulas, e não conseguia me imaginar dando aula de outra disciplina que não a Educação Física [...] sempre admirei os professores da área e tive vontade de me tornar parecido com eles [...] principalmente a professora Dulce do ensino médio” (Goleiro – Entrevista Inicial).

Nas manifestações de reconhecimento do treinador ou do professor da Educação Básica, surgem modelos de entendimento tanto de suas funções, como na aceitação e aderência a um grupo de pertença (PIRES, 2016). Nota-se que os agentes do campo da Educação Física (seja no subcampo esportivo, do lazer e saúde ou escolar) podem influenciar o aluno/atleta, quer como pessoa, quer como

profissional, tanto pelo que ensinam como pelo que fazem, em especial, pelo bom exemplo que lhes dá (KRUG, R.; KRUG, H., 2008).

Outros sujeitos que influenciaram nesse caminho são os familiares.

“[...] sempre gostei de ensinar, tinha vontade de ser professora [...] por sempre ter familiares trabalhando na escola, já acompanhava a dinâmica do professor [...] com a aproximação com o futsal resolvi ser professora” (Zagueira – Entrevista Inicial);

“[...] eu quero ser professora, minha irmã mais velha é professora e minha avó por parte de mãe também era professora [...] desde sempre tive interesse pela profissão [...] com o voleibol eu percebi a oportunidade de realizar meu sonho e trabalhar com o que gosto” (Líbero – Entrevista Inicial).

A propensão à busca por ser professor, associada a exemplos e ao próprio acompanhamento de rotinas, podem determinar comportamentos que subjetivamente são revisitados ao longo da profissão. A rotina diária dos familiares e suas ações profissionais são observadas, e mesmo sem uma intenção específica ou direta conferem percepções sobre sua carreira docente desde a infância (SOBRAL; GONÇALVES; COIMBRA, 2009, TARDIF, 2014).

No caso de duas estudantes-estagiárias, o curso de Educação Física não era a primeira opção, mas como não conseguiram se inserir na formação que almejavam, por gostarem das práticas corporais que praticavam e, principalmente, por entenderem que ensiná-las seria uma opção, a escolha por Licenciatura em Educação Física se tornou atrativa.

“[...] eu queria psicologia, mas não deu [...] como tenho facilidade e gosto de ensinar o ballet, vi na Educação Física uma segunda opção” (Bailarina – Entrevista Inicial);

“[...] Educação Física não era o curso principal que queria [...] então pensei em ser treinadora e dar aula de futsal” (Gamer – Entrevista Inicial).

A escolha da profissão pode ser determinada pelas chances de sucesso que o sujeito vislumbra. Se ele sabe que não será aprovado em um determinado curso, mas que poderá ser aprovado em outro, ele direciona seu interesse para este outro que lhe garanta mais possibilidade de sucesso. Os agentes tendem a tirar do horizonte aquilo que lhes parece inacessíveis, em uma forma de se livrar de possíveis frustrações (BOURDIEU, 1998).

Para além das temáticas destacadas, também se evidenciou outro motivo, apresentado por uma participante, que se caracteriza pela estabilidade financeira que a profissão pode propiciar na percepção da estudante-estagiária.

“[...] não tenho a intenção de ser professora [...] pensei em fazer concurso público e começar como professora [...] ter meu dinheiro [...] para depois ver qual caminho devo seguir, mesmo” (Gamer – Entrevista Inicial).

Santini (2004) destaca que apesar das barreiras que podem ser encontradas no mercado de trabalho relacionadas ao subcampo escolar, como desvalorização do professor, condições precárias de trabalho, baixos salários, dentre outros, ainda evidencia-se, a opção pela docência gerada a partir da compreensão e busca por uma profissão que se apresente como uma alternativa de estabilidade financeira. A garantia do emprego, é, com certeza, um dos atrativos do ser professor de Educação Física na escola pública (CARDOSO, 2003; LUGUETTI et al., 2005; RAZEIRA et al., 2014).

Percebem-se, a partir das entrevistas iniciais, que os motivos dos participantes pela escolha da profissão estão direta e/ou indiretamente interligados as práticas corporais realizadas no período anterior ao seu ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física. O gosto pela carreira da docência, como primeira ou segunda opção, também é uma característica apresentada e está correlacionada às influências internas ou externas ao estudante-estagiário, o qual pôde associar a sua futura profissão com o ensino das práticas corporais que mais tem afinidade. Além de se tornar, na percepção de uma participante, uma garantia de estabilidade financeira até encontrar uma profissão melhor. Mas após optarem pela carreira de professor de Educação Física, quais os indicadores que prevaleceram dentro do jogo, instigando-os a entenderem, envolverem-se e a permanecerem na futura profissão?

Buscando responder a essa inquietude gerada, a seção seguinte apresentará a partir dos dados coletados os motivos destacados pelos participantes pela permanência no curso.

4.1.2 Os motivos pela permanência no curso de Licenciatura em Educação Física

O tempo da formação inicial é um momento marcado por expectativas e significados construídos culturalmente pelas sociedades. Pires (2016) destaca que na realidade brasileira ele é caracterizado pela escolha da profissão, o que causa o ingresso no mercado de trabalho, numa possível ascensão social e perspectiva de vida promissora. Contudo, as trocas de curso ou até mesmo da escolha de uma nova profissão não são raras nos dias de hoje, as quais são dimensionadas tanto pelas decepções vividas durante o curso, quanto pelas demandas formativas que não atendem as expectativas do futuro professor (ALMEIDA et al., 2012).

No caso dos estudantes-estagiários desta pesquisa, todos buscaram finalizar a formação escolhida. Vale ressaltar que o curso de Licenciatura em Educação Física é a primeira graduação que eles estão concluindo. Com exceção de uma participante (Gamer), que pretende se inserir no mercado de trabalho por um tempo determinado, os demais pretendem seguir na profissão. Os motivos se tornaram significativos dentro do percurso da formação inicial (Figura 11) transcendem aqueles que os fizeram optar pela Licenciatura em Educação Física, apresentando-se de forma mais envolvente com a profissão e os instigando a permanecerem no curso. Tais elementos se constituem, principalmente, após o início dos estágios.

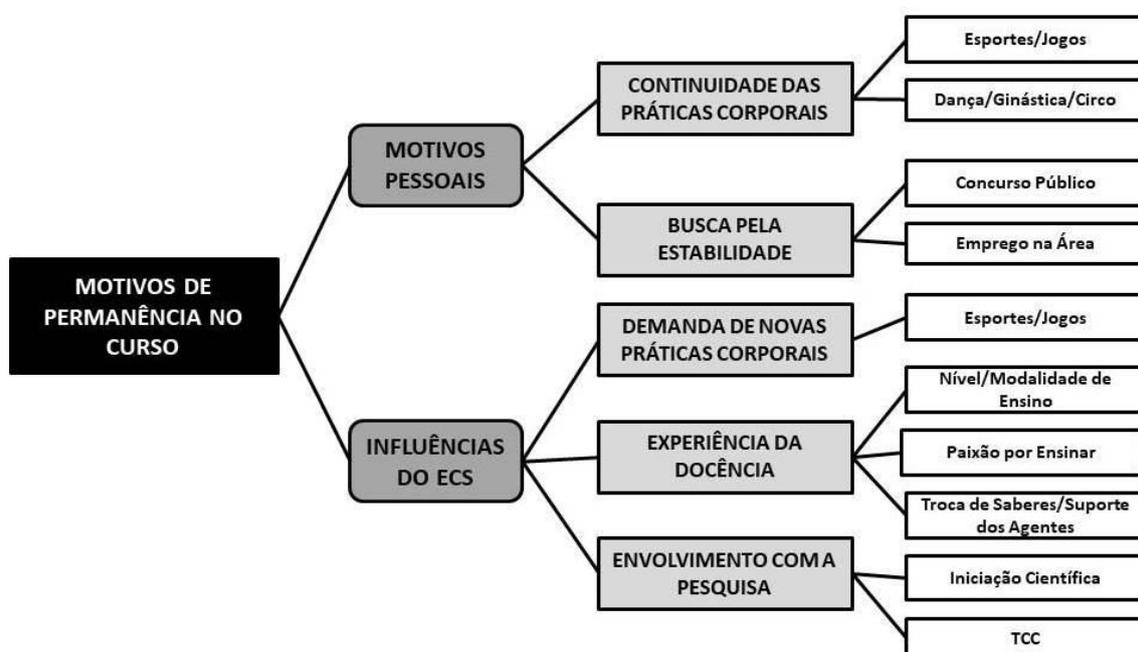


Figura 11 – Motivos pela permanência no curso
Fonte: o autor

As práticas corporais permanecem sendo um dos motivos principais para se continuar no curso, porém a busca por mais conhecimentos sobre elas, bem como o aumento do repertório de manifestações que podem ser exploradas dentro do campo, tornam essa temática mais encantadora aos olhos dos estudantes-estagiários. Para além das atividades corporais que praticaram no tempo antes da formação inicial, ao se envolverem no curso, alguns também apresentaram afinidade e gosto por outras práticas (Quadro 6), as quais foram despertadas e/ou trabalhadas durante o processo de estágio.

Quadro 6 – Síntese dos registros sobre o envolvimento atual com as práticas corporais

Sujeito	Registro
Gamer	“[...] eu ainda jogo futsal, e aprendi muito sobre ele [...] faço natação, adoro nadar [...] agora estou mais ligada a uma prática ‘destradicionalizada’ que são os jogos eletrônicos [...] os alunos [da EJA] falam muito sobre isso [...] além da academia que comecei esse ano” (Entrevista Final).
Ginasta	“[...] não largo a ginástica, faço ginástica geral aqui na UEM [...] agora estou me envolvendo com atividades circenses, especificamente com as atividades aéreas – com o tecido, lira, trapézio [...] é sempre bom adquirir mais conhecimentos e me auxiliou nos estágios” (Entrevista Final).
Bailarina	“[...] dou aula de ballet clássico [...] me envolvo hoje com a dança em geral, pelo gosto, facilidade e por estar participar de ambientes onde a dança em geral se faz presente [...] aqui na universidade aprendo mais sobre a dança em geral [...] por conta do ballet tenho aproximação e facilidade com a ginástica, percebi isso nas aulas [ECS I] com as crianças” (Entrevista Final).
Líbero	“[...] eu participo do time de voleibol da universidade e de um time amador aqui em Maringá [...] fiz o curso de arbitragem na modalidade [...] por estar envolvida com o voleibol, gosto de praticar e conhecer outras modalidades esportivas [...] isso me ajudou nas aulas dos estágios” (Entrevista Final).
Goleiro	“[...] o futsal é minha paixão, só não tenho mais todo o tempo que tinha antes para praticá-lo [...] continuo realizando corrida de orientação e buscando novos esportes de aventura [...] tento praticar outras modalidades como a luta, dança, ginástica [...] o estágio me fez pensar nisso [...] não sou atleta em nenhuma, mas posso ensiná-las com mais propriedade depois” (Entrevista Final).

Dançarina	“[...] todo o tipo de dança me encanta, faço sertanejo, dança do ventre [...] também pratico esportes aquáticos, até porque estou trabalhando com natação para crianças [...] estar envolvida com o curso nos ajuda a querer saber mais e como atuar nos estágios” (Entrevista Final).
Zagueira	“[...] adoro qualquer esporte, porque pratico futsal e isso me aproxima aos demais [...] busco aprender e ampliar meus conhecimentos aqui na universidade [...] me ajudou no estágio esse ano [ECS II] [...] tem o pilates também, faço toda a semana como uma atividade extra” (Entrevista Final).

Fonte: o autor

Na Educação Física, as experiências corporais são fundamentais, pois elas orientam e moldam alguns saberes da profissão e, por consequência, facilitam a aproximação com as manifestações da cultura corporal de movimento (BORGES; DESBIENS, 2005). Muitos dos estudantes-estagiários são atletas, ex-atletas ou dançarinos, e destacam que, para além das vivências práticas, o impacto dessa experiência para a formação profissional, despertou a vontade de buscar o conhecimento teórico. Nota-se também a iniciativa de alguns em conhecer e praticar novas experiências corporais, as quais tiveram contato no percurso da formação inicial e que, algumas vezes, facilitaram a realização do ECS I e/ou ECS II. Os saberes da experiência, incorporados na biografia de cada um, contribuem no reconhecimento sobre o que se ensina, mas ainda de forma incipiente para saber como se ensina e como se é ser um professor, por isso, a busca pela ampliação dos conhecimentos se torna uma ação necessária.

Figueiredo (2010) caracteriza essas vivências como experiências sociocorporais, as quais possuem significado para os sujeitos quando há tensão entre tais vivências e os saberes normativos que caracterizam a profissão, provocando mudanças na postura de ser, agir e fazer-se docente. No entanto, tais alterações somente se tornam relevantes se o curso de formação for capaz de resgatar essas experiências sociocorporais num processo crítico reflexivo ao encontro das perspectivas da Educação Física na escola (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007; PIRES, 2016).

As marcas deixadas pelas experiências corporais (antes e durante a formação inicial) indicam que desde a escolha pelo curso, os futuros professores já constroem

crenças e concepções que vão se constituindo em possíveis expectativas e certezas sobre o ser professor de Educação Física. É na ruptura desses marcadores que acontece o processo de identificação docente, no entendimento de que os laços já incorporados recebem influências de diferentes saberes que passam a ser testados e são ratificados ou não, em ensaios para novas maneiras de encarar a docência (BORGES; DESBIENS, 2005).

Outro motivo que influencia no encantamento pela profissão é a união entre o treinamento da docência no ECS e a influência e o envolvimento saudável com os atores (professores da universidade, da escola, estudantes-estagiários e alunos) desse componente curricular. Os professores da universidade que orientam os estágios são grandes peças-chave durante esse processo.

“[...] conversar com a minha orientadora é sempre bacana, ela me dá energia para continuar aprendendo e planejando minhas aulas do estágio [...] a professora [orientadora] iluminou minha semana, aula de hoje [na educação infantil] nota 10” (Ginasta – Diário da Vida – ECS I);

“[...] dar aula de basquete é muito complexo, obrigada professor [orientador], você nos salvou mais uma vez com o plano de aula [...] estamos usando o livro que o [orientador] emprestou sobre os esportes de invasão, tenho algumas dúvidas para o próximo encontro de orientação [...] até que agora estou conseguindo trabalhar com os esportes” (Dançarina – Diário da Vida – ECS II).

Pensar a interação professor-aluno, de forma saudável, complementar, dialógica, na qual o professor investe na aprendizagem significativa do futuro docente, construindo alternativas de conquistá-lo para o provocador processo de se abrir para o novo, construindo conhecimentos e atitudes de forma ativa e autônoma, não é uma tarefa fácil (SANTOS; SOARES, 2011). O professor, formador de professores, precisa reconhecer que, para além do ensino da(s) sua(s) disciplina(s) específica(s), também deve facilitar a aprendizagem consciente sobre atitudes e valores, alimentando um processo de formação interdisciplinar e humana, atrelado aos saberes da docência. O professor orientador do ECS pode favorecer ao futuro professor a compreensão da importância e da responsabilidade de se estar em uma sala de aula, já que um dos seus papéis durante esse processo é contribuir na aproximação da relação teoria-prática (PIRES, 2012; BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016).

No subcampo escolar, o envolvimento com o professor supervisor é um fator de extrema importância para manter acesa a vontade em continuar na profissão.

“[...] nos anos iniciais... Nossa! A professora era muito parceira, ela queria saber se tinha dúvida, explicava como funcionava a escola [...] nos levou em todos os ambientes da escola [...] nos incluiu no ambiente [...] nos tratava como professores” (Goleiro – Entrevista Intermediária);

“[...] a [professora supervisora] do CEMEI auxiliou muito a gente [...] no final de cada aula ela conversava: ‘você podem tirar isso daqui, acrescenta isso, aqui tem que melhorar’ [...] ela me chamava de professora, eu achava o máximo isso!” (Dançarina – Entrevista Intermediária);

“[...] hoje na minha primeira direção a professora [supervisora] ficou me observando, e eu com medo de falar qualquer coisa errada e ela me ‘estrangular’, mas ela foi de boa, me elogiou no final e até me deu dicas para a próxima aula [...] gosto da postura dela [supervisora], ela esperou eu falar e percebendo que eu não tinha abordado todo o conteúdo ela interagiu dizendo: então pessoal, só para acrescentar [...] me aproximou da turma” (Líbero – Diário da Vida – ECS II), “[...] a professora da EJA era como uma aluna nas minhas aulas, ela participava de tudo [...] me deu texto de apoio [...] ela foi a única que não saiu um minuto de perto [...] sempre conversávamos no final da aula [...] ela disse que estou no caminho certo” (Líbero – Entrevista Final).

Essa representatividade também é abordada na investigação de Benites et al. (2012), os quais relatam que os professores supervisores entrevistados percebem que possuem uma atribuição importante para os futuros professores, embora ainda não tenham claro qual realmente seria sua função com relação à formação dos licenciados. Contudo, é possível constatar que antes de uma relação profissional, esses professores e os estudantes-estagiários constroem uma relação afetiva, a qual pode conduzir o aprendizado da profissão e a troca de experiências de forma satisfatória ou não (BENITES et al., 2012).

O professor da escola possui um papel fundamental na formação do estudante-estagiário, pois ele agrega saberes, competências e experiências relacionadas a um ambiente profissional e pessoal. A integração com esse profissional pode ser considerada uma maneira de se construir possibilidades para a formação de professores qualificados e articulados com a realidade da educação básica (BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016). Refletir sobre essa interação permite considerar que o espaço de trocas e aprendizagens, criado dentro do subcampo escolar, pode ser um fator primordial para a formação inicial e continuada de ambos, desde que assumam essa corresponsabilidade.

A realização do ECS em dupla e a troca de experiências entre os pares podem ser evidenciadas pelos participantes desta pesquisa como um facilitador desse momento da formação, pois as interações e parceria com o(s) colega(s)

amenizam as angústias que foram emergindo na formação, principalmente, no âmbito da escola, e motivando-os a permanecerem no curso.

“[...] a minha dupla essa semana está sendo fundamental, não estou encontrando uma maneira de me portar como professora da turma [educação infantil], ela está me ajudando nesse processo [...] compartilhar meus medos com a turma é a parte mais legal da aula, percebo que não sou a única [...] eles até me ajudam a superar os desafios da sala de aula” (Ginasta – Diário da Vida – ECS I); “[...] ela [Zagueira] estava muito ansiosa para dar aula no ensino médio, conversamos bastante sobre os planos, vai dar tudo certo!” (Ginasta – Diário da Vida – ECS II);

“[...] a [Dançarina] está me ajudando muito, porque está difícil de dar aula para essas crianças [anos iniciais] [...] ela me auxiliou muito na aula dessa semana [...] sou muito tímida e ela não deixa as crianças me desrespeitarem” (Gamer – Diário da Vida – ECS I) “[...] ‘eu não vou saber falar essa atividade’ [...] ‘você fala isso, eu falo aquilo’ [...] sempre cada uma tendo que fazer e ajudar a outra [...] trabalho em equipe, mesmo [...] ‘vamos fazer as atividades para os alunos?’ ‘eu acho que fica legal, vamos passar essa, porque combina mais com a turma” (Gamer – Entrevista Final);

“[...] eu fico impressionada como o [Goleiro] tem facilidade em conduzir a aula, mesmo com um tema que nenhum de nós domina [...] eu fico admirando ele e pedindo dicas” (Bailarina – Entrevista Intermediária), “[...] o [Goleiro] pediu para eu ajudar ele na parte da aula que ele vai dar, ele está aprendendo a ensinar os alunos [anos finais] os movimentos da dança [...] hoje foi meu dia de pedir ajuda para minha dupla, a temática que vamos trabalhar é o futsal e eu não sou muito boa com esportes” (Bailarina – Diário da Vida – ECS II).

“[...] às vezes eu sinto falta da minha dupla do estágio I, nos ajudávamos bastante durante as aulas na escola” (Líbero – Diário da Vida – ECS II).

O fato dos estudantes-estagiários desenvolverem suas regências em duplas e compartilharem suas experiências pode significar a garantia de um apoio mútuo entre eles, já que, “[...] para passar de uma participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais autônoma” (BATISTA, 2014, p. 34), os estagiários precisam ter confiança em suas ações. A partir das redes de relações com os demais colegas, há a probabilidade de criação de um ambiente próprio para o desenvolvimento intelectual, estimulando-os a expor saberes e a criticar e enriquecer as próprias práticas, por meio das suas vivências e das experiências que enfrentam juntos.

Tal ação pode se tornar rotina na ação educativa desses futuros profissionais, os quais refletem sobre suas práticas pedagógicas, buscam conversar entre os pares, trocar ideias, ficar em dúvida sobre a forma como estão conduzindo suas práticas, para então detectar pontos positivos e negativos no que estão fazendo. É a partir desses diálogos que se percebe o quanto podem contribuir futuramente na

vida dos alunos e, principalmente, na melhoria da atuação como docentes (FERREIRA; KRUG, 2001; FLORES; KRUG, 2014).

O encantamento por um determinado nível ou modalidade de ensino também é significativo e traz doces lembranças que geram uma atração pela profissão naquele contexto.

“[...] a educação infantil para mim é o que eu gosto, foi a melhor parte desse estágio [ECS I] [...] as crianças respeitam, têm afeto, eles fazem o que a gente propõe e querem saber se estão fazendo certinho” (Zagueira – Entrevista Intermediária), “[...] realmente percebi que quero trabalhar com as crianças da educação infantil [...] os alunos do ensino médio só dão trabalho!” (Zagueira – Diário da Vida – ECS II), “[...] gosto mais de trabalhar com os pequenos do que com os grandes [...] já escolhi o nível que quero ser professora” (Zagueira – Entrevista Final);

“[...] foi muito bacana hoje, os alunos [da EJA] conversaram sobre os jogos eletrônicos que estão praticando, me senti mais confortável em estar com eles [...] diferente do estágio I, agora consigo sentir-me como professora deles [alunos da EJA]” (Gamer – Diário da Vida – ECS II). “[...] se eu for professora, quero ser da EJA. Eles têm paciência, eles prestam atenção em você, não ficam fazendo bagunça, não ficam atormentando a aula quando você está explicando as matérias. Eles estão na escola porque querem aprender, porque querem avançar na vida” (Gamer – Entrevista Final).

Como num processo de transformação do ser professor, o envolvimento na docência se manifesta em novas expectativas. Idealizar uma atuação (para o futuro ingresso na profissão) já possibilita uma ideia de ser professor, o que certamente será confirmado ou rechaçado com base nas tensões entre mudança ou permanência das características da identidade profissional, provocando um processo de identização (MELUCCI, 2004). A identidade profissional de base se manifesta em confrontos, da identidade para si e uma projeção de si no futuro, o que possibilita a antecipação da trajetória de emprego (DUBAR, 1997). As relações entre as experiências boas vividas no estágio com a futura atuação já constitui no estudante-estagiário um ser docente inicial que tende a se reconfigurar com o tempo de carreira.

A paixão pela docência de modo geral, independente do nível e/ou modalidade de ensino foi outra temática que emergiu dos registros dos participantes.

“[...] agora no final, depois de ter realizados todos os estágios, terminando o curso, não me vejo fazendo outra coisa se não como professor de Educação Física [...] estou apaixonado pela profissão [...] quero atuar com a Educação Física escolar, em qualquer nível” (Goleiro – Entrevista Final);

“[...] hoje foi minha última semana de estágio [...] estou muito orgulhosa, sei que melhorei muito comparada ao ano passado e só confirmei que amo dar aula para qualquer turma na escola” (Ginasta – Diário da Vida – ECS II);

“[...] foi no estágio que eu tive noção do que eu quero para minha vida [...] eu não tinha muito afinidade com crianças [...] mas aprendi a amar a docência, então não importa mais a idade dos alunos” (Bailarina – Entrevista Intermediária).

Estar apaixonado por uma profissão pode até parecer algo como que melancólico. Contudo, conforme Fortuna (2011, p. 305):

[...] uma professora apaixonada tem uma formação que se faz como num movimento. Comporta a troca e a transformação. Este processo interno e construtivo envolve a reflexão sobre si mesma e sobre as pessoas, parece criar, à sua maneira e, antes de mais nada, para si mesmo, uma pedagogia livre e criativa, na qual não se posiciona como dona da verdade, mas, sim, com curiosidade e sem onipotência. Tal formação permite que surja nos alunos o desejo do saber.

Notam-se, ao acompanhar os ECS, que há uma paixão por todo o conjunto do ser professor, não somente uma parte dele nas atuações de alguns estudantes-estagiários desta pesquisa. Acredita-se que tal sentimento é o motivador pela dedicação, orgulho e carinho pela profissão, já que transparecem o amor a aquilo que estão fazendo: a ação de ensinar (DAY, 2006).

Outro aspecto evidenciado nos estudantes-estagiários se relaciona com o que um deles já havia apresentado como motivação pela escolha do curso, a estabilidade financeira.

“[...] ainda pretendo fazer concurso para ser professora provisoriamente [...] quero fazer concurso para polícia civil, estadual [...] concursos que exijam ensino superior [...] mas até passar vou dando aula, de preferencia na EJA” (Gamer – Entrevista Final);

“[...] vou começar a fazer concursos para as prefeituras aqui da região [...] será muito bom economicamente ter um emprego” (Zagueira – Entrevista Final);

“[...] eu já estou dando aula para crianças em uma escolinha infantil [...] me formando posso continuar lá, mas como professora [...] preciso manter meu trabalho na área” (Dançarina – Entrevista Final).

“[...] estou estudando bastante e aproveitando tudo que o curso me possibilitou, preciso me formar e ter um emprego [...] vou fazer o concurso para a prefeitura de Marialva” (Ginasta – Entrevista Final).

A ideia de reconhecimento de um curso de ensino superior está, na maioria das vezes, intimamente ligada às vantagens econômicas que o mesmo pode

propiciar aos seus agentes. Associado ao capital econômico, o capital simbólico aflora a legitimação do ser professor de Educação Física, de se perceber socialmente no campo e participar do mesmo, aproveitando dos benefícios que surgem e se configuram durante a trajetória pessoal/profissional. Contudo, tal prestígio só é confirmado após a nomeação que a universidade profere aos seus futuros profissionais, por meio do seu poder simbólico em relação à sociedade (BOURDIEU, 2014b), sem esse rito, não há como jogar o jogo.

Nas falas as participantes possuem projeções profissionais, as quais ainda estão sob condição da aquisição do título, mas que independentemente já assegura uma identidade profissional social, e sob a afirmação das escolhas que obrigatoriamente se tornarão certezas somente após o efetivo ingresso no mercado de trabalho (FORTES, 2008). No entanto, o rabisco de uma primeira identidade profissional para si começa a ser constituído e legitimado (DUBAR, 1997).

Para além das temáticas que foram apresentadas como motivos para manter-se no curso, envolvidos com a profissão, a pesquisa foi outro fator que se fez presente durante o tempo de formação inicial, em especial durante o ECS, caracterizando a imagem do professor como um investigador de sua própria prática.

“[...] participando do estágio e conhecendo os conteúdos que são propostos na Educação Básica, conversei com a professora [orientadora] sobre a possibilidade de pesquisar sobre a ginástica escolar na iniciação científica [...] quero que seja meu TCC depois” (Ginasta – Entrevista Intermediária);

“[...] estou indignada como o professor [supervisor] excluiu o aluno autista na hora das atividades no pátio” (Bailarina – Diário da Vida – ECS I), “[...] esse ano eu precisava escolher um tema para meu TCC [...] com a experiência que tive no estágio, sem pensar muito, já sabia o que eu queria pesquisar [...] inclusão de alunos autistas na Educação Física escolar” (Bailarina – Entrevista Intermediária);

“[...] com o estágio na educação infantil percebi que não estamos preparados para trabalhar com os pequenos [...] decidi pesquisar no TCC sobre o trato com o tema da educação infantil nos cursos de formação de professores de Educação Física no Paraná” (Zagueira – Entrevista Intermediária).

Ghedin; Oliveira e Almeida (2015) destacam a necessidade da articulação na formação inicial de espaços da prática, da teoria pedagógica e científica, produzindo movimentos constitutivos na dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Os autores salientam que o processo de estágio pode ser um importante *lócus* desses movimentos, já que se caracteriza por ser uma formação de

natureza ontológica, ou seja, que compõe o que será o professor enquanto identidade profissional. Na medida em que o estudante-estagiário percebe que a pesquisa pode ser uma ação de investigar sistematicamente e metodicamente sua formação e/ou prática pedagógica, a partir do recurso da reflexão, ele pode se perceber como um professor reflexivo, um professor-pesquisador, contribuindo na e para sua atuação enquanto futuro docente.

Para os participantes deste estudo, evidenciou-se que os encantamentos pelo curso se manifestaram de diferentes formas, principalmente ao realizarem o ECS I e II. A ação da docência, o envolvimento com os atores do estágio e o contato com a (futura) realidade profissional conduziram os estudantes-estagiários a permanecer no curso e criar novas expectativas e crenças sobre ser professor e toda a dinâmica que está por detrás disso, a libido social pela profissão (BOURDIEU, 2014a). Sabe-se que muito daquilo que é prospectado pelo estudante, por meio de suas vivências anteriores não é incorporado por ele depois de formado (BENITES; SOUZA NETO, 2011). É possível afirmar que da fase de ingresso no curso superior à sua conclusão, o estudante-estagiário estabelece diferentes configurações identitárias sustentadas no sentimento do que ainda não é (pois, não tem a legitimação do título) com aquilo que se tornará, e nessas tensões e equilíbrios subjetivos ele vai se constituindo como docente.

4.2 *Habitus* profissional: teia de representações da profissão docente

Os estilos ou as práticas de intervenção características de cada grupo profissional estão estreitamente interligados com as representações e identidades vividas e atribuídas, no contexto de trabalho e fora dele (COSTA E SILVA, 2003). As aspirações e valores profissionais e pessoais dos estudantes-estagiários tramam a teia de representações sobre a carreira do professor, as quais carregam elementos do tempo da educação básica, da formação inicial e até mesmo do que ouviram sobre a docência, incluindo pessoas que não fazem parte do campo da Educação Física ou subcampo escolar. Nesse sentido, como segunda categoria de análise, apresentam-se as representações anteriores e posteriores ao ECS que caracterizam o *habitus* profissional como uma das dimensões significativas para a constituição do processo de identificação docente dos futuros professores pesquisados.

Entende-se o *habitus* como um:

[...] sistema de disposições inconscientes que constitui o produto de interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (BOURDIEU, 2013b, p. 202).

O *habitus* é composto por “princípios geradores e organizadores de práticas e de representações (valores, crenças, concepções) que podem ser objetivamente adaptadas ao seu propósito sem supor o desígnio consciente de fins e do domínio expresso das operações necessárias para atingi-los” (SILVA; SOUZA NETO, 2011, p. 119). Mas como se pode caracterizar o *habitus* profissional dos docentes? Entende-se como um sistema complexo, repleto de representações interligadas entre si e que norteiam as ações pedagógicas. Nas palavras de Silva e Souza Neto (2011, p. 120):

[...] o que se tem é um sistema complexo envolvendo de um lado valores, normas e princípios sociais e de outros saberes práticos e saberes específicos mediados pelas concepções ou concepção que se assume com relação à representação do ser professor. Uma representação que traz subjacente a ela um processo dinâmico de (re-)significação de *habitus* sociais do passado (família, escola, faculdade) e do presente (exercício profissional), compondo o *habitus* de professor (o *habitus* profissional do professor).

Nesta análise as representações exploradas, são as representações sociais estruturadas “[...] por referências não só às teorias científicas, mas também aos grandes eixos culturais, ideologias formalizadas, condições sociais de existência do sujeito e experiências de vida quotidiana” (COSTA E SILVA, 2003, p. 80). São, em resumo, o processo e produto de uma atividade de entendimento da “[...] realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica dessa realidade pelo sujeito, articulando dinamicamente instâncias sociológicas e psicológicas” (Ibid., p. 80).

Na busca pela compreensão da teia de representações que configuram o *habitus* profissional incorporado pelos estudantes-estagiários pesquisados, dois momentos foram estruturados. O primeiro corresponde às representações constituídas a priori da realização do ECS, as quais se caracterizam como significações atribuídas antes de experimentarem a docência no contexto real da profissão; e por segundo, as representações (re)constituídas a posteriori o treinamento da docência no ECS I e II, ou seja, após a aproximação com o

subcampo escolar. É importante destacar que a apresentação dos achados da pesquisa nos tópicos seguintes, parte do entendimento das experiências que os estudantes-estagiários passaram no tempo da educação básica e/ou durante a formação inicial, com destaque no processo de ECS, caracterizado pelo valor conotativo (doce ou amargo) dado por eles às representações que identificam a carreira docente.

4.2.1 A teia de representações da profissão antes do ECS

O movimento constitutivo do processo de identificação docente se dá em tempo e espaços diferenciados referenciados por vontades e necessidades. Pires et al. (2017) destacam que as imagens construídas pelo sentido da docência vão se enraizando desde a vivência como alunos, ou seja, antes de se perceberem como docentes os estudantes já assumem uma representação da profissão advinda do período escolar. Tais imagens ainda iniciais e incipientes são cruciais para determinar suas atitudes para o ensino, tanto positivamente como negativamente. Essas são elementos concretos e não idealizados como os saberes (CHONG; LOW; GOH, 2011).

A imersão na docência inicia logo quando o professor, ainda criança, ingressa nos seus primeiros anos da educação básica, tempo em que as representações acompanham o percurso do docente (TARDIF, 2014). Na tentativa de conhecer as representações prévias que os estudantes-estagiários pesquisados carregam consigo sobre a carreira profissional escolhida, optou-se por estruturá-las a partir de duas temáticas principais, as representações doces e as representações amargas (valor conotativo apresentado pelos estudantes-estagiários) que constituem a profissão (Figura 12), as quais se ramificam em temáticas secundárias e terciárias que as caracterizam.

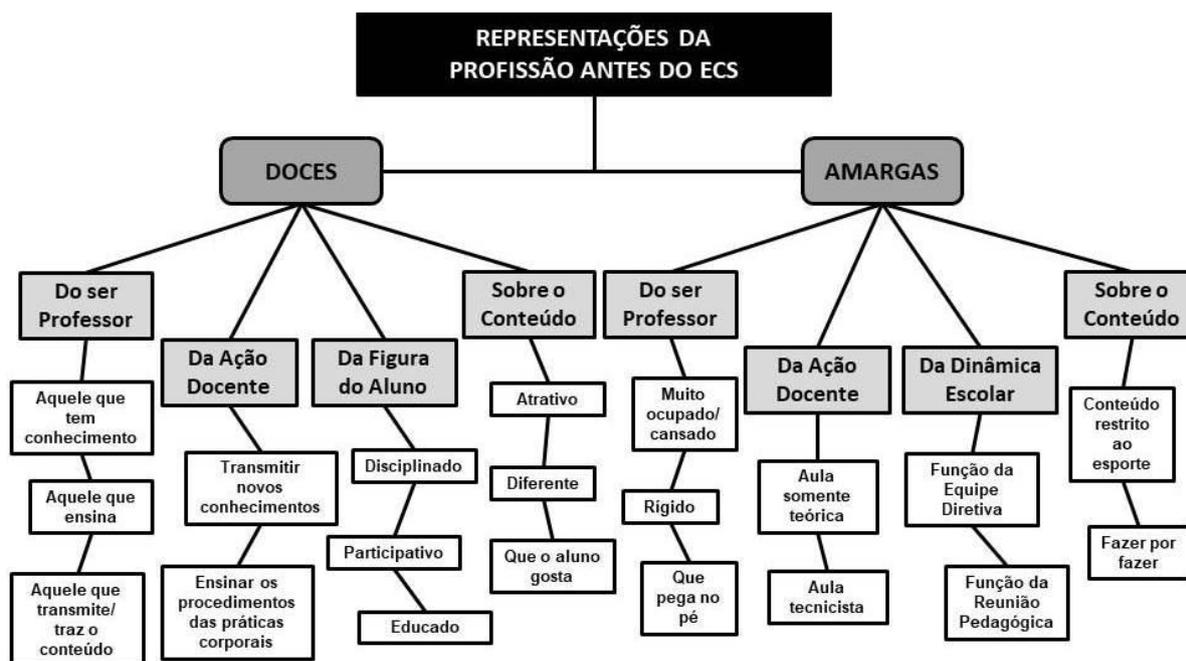


Figura 12 – Teia de representações sobre a profissão antes do ECS
Fonte: o autor

Como representações iniciais sobre a profissão de professor de Educação Física, nota-se que os participantes criam imagens positivas e negativas, significações, crenças a partir das experiências que tiveram enquanto alunos no tempo da educação básica. A partir da exploração dos dados coletados, evidenciam-se temáticas principais que norteiam as referências sobre a profissão a qual estão em formação. A primeira está relacionada às representações do ser professor. Nesse sentido, eles desvelam como representações doces do ser professor: quem tem conhecimentos específicos do campo e quem ensina esses conhecimentos.

“[...] o professor é aquele agente que transmite conteúdos e conhecimentos específicos” (Goleiro – Entrevista Inicial);

“[...] ser professora é transmitir conhecimento da cultura corporal para os alunos” (Ginasta – Entrevista Inicial);

“[...] o professor é quem traz conhecimento para o aluno” (Zagueira – Entrevista Inicial);

“[...] é a pessoa que tem mais conhecimento [...] professor é quem ensina, está à frente, encaminha para o conhecimento das práticas corporais” (Líbero – Entrevista Inicial).

“[...] o professor de Educação Física ensina conhecimentos [...] igual foi a minha professora do ensino médio” (Bailarina – Entrevista Inicial).

E como as representações amargas do ser professor: aquele que está sempre ocupado/cansado, que pega no pé e que é rígido.

“[...] o professor é alguém muito ocupado no sentido de ficar montando aulas para os alunos, uma profissão muito cansativa” (Gamer – Entrevista Inicial);

“[...] o professor é aquele que te obriga a fazer coisas sem querer, que pega no seu pé toda a hora” (Dançarina – Entrevista Inicial);

“[...] só não pode ser rígida, como foi uma professora de Educação Física da minha escola” (Ginasta – Entrevista Inicial).

As imagens do ser docente que se configuram na concepção dos estudantes-estagiários pesquisados, por mais que já tenham vivenciado os dois primeiros anos da formação inicial, ainda está limitada às influências que tiveram com seus “bons” ou “maus” professores. Em relação às definições doces, ter conhecimentos específicos da Educação Física e transmiti-los por meio do ensino é a principal característica do professor na visão deles. Embora seja uma das tarefas do docente proporcionar conhecimentos escolares, a ideia de ser professor fica presa apenas aos conhecimentos científico-acadêmicos da disciplina, não havendo uma reflexão sobre os demais condicionantes que estão atrelados à figura do professor (TARDIF, 2014). Sobre as representações amargas, percebe-se que a postura em relação aos alunos, a imagem que passa sobre seu estado físico e a cobrança no ensino, tornaram-se características desfavoráveis na/da carreira docente.

As marcas positivas ou negativas vivenciadas enquanto alunos vão conduzindo as primeiras impressões de uma identidade profissional. Se não há uma retomada dessas impressões de forma reflexiva nos primeiros anos do curso de Licenciatura, muito menos uma aproximação com o contexto da escola, os futuros professores tendem a incorporar modelos de docente que tiveram, muitas vezes, sem entender a sua importância na educação escolar e os reflexos de sua ação para a vida dos alunos. A permanência de determinadas características da identidade do sujeito estruturam o seu agir dentro da profissão. Para que mudanças ocorram na sua identidade, necessita-se de tensões e conflitos entre o que se é a possibilidade do que se pode ser, buscando um equilíbrio entre as características de permanência e mudança, uma identização (MELUCCI, 2004).

Além do entendimento sobre o ser professor, os estudantes-estagiários também trazem como elemento importante para/na profissão antes do ECS as

representações da ação docente. Como representações doces eles destacam: transmitir novas práticas corporais, ensinar a fazer o movimento, contextualizar o conteúdo.

“[...] o professor deve transmitir novos conhecimentos das práticas para o aluno, pois faz parte da sua docência ensinar a fazer” (Bailarina – Entrevista Inicial);

“[...] o professor tem que ensinar o movimento correto [prática corporal] [...] é importante, que daí o aluno pode praticar com motivação” (Gamer – Entrevista Inicial);

“[...] ao ensinar o conteúdo, o professor tem que falar sobre como fazer contextualizando o conteúdo” (Líbero – Entrevista Inicial).

Em relação às representações amargas da ação docente, notam-se: somente aulas teóricas e o ensino do movimento correto.

“[...] teve um ano que a professora [de Educação Física] só trabalhou com aulas teóricas [...] nunca descíamos para a quadra” (Zagueira – Entrevista Inicial);

“[...] ele [professor de Educação Física] só cobrava o movimento correto dos esportes [...] eu não sou boa com os esportes, mas tinha que executar” (Bailarina – Entrevista Inicial).

O professor de Educação Física na visão inicial dos estudantes-estagiários, em especial, sobre sua prática pedagógica, ainda está enraizado pelo ensino da dimensão procedimental de seus conteúdos (DARIDO, 2012), e isso se reflete nas identidades iniciais desses futuros professores. Tanto as marcas positivas ou negativas vivenciadas pelos participantes enquanto alunos da educação básica ou nos primeiros anos da formação profissional, configuram-se em representações sobre como ensinar ou não ensinar características técnicas do movimento de uma determinada prática corporal. No caso dos participantes desta pesquisa, todos escolheram o curso por suas proximidades com as práticas corporais, e, sabe-se que, no caso dos professores de Educação Física, a trajetória de vida enquanto atleta ou praticante de uma determinada manifestação corporal tuta uma forma de ver e fazer o movimento (BRASIL et al., 2015). Contudo, essa identidade esportista vinculada ao conceito da ação como docente, pode causar embaraços relacionados à postura enquanto professor, caso não resignificada, sobre o que, para que e como atuar no subcampo escolar.

Nesse sentido, faz-se importante que os cursos de graduação, com o propósito de alcançar os objetivos da formação de professores, estejam atentos para possíveis e necessárias conversões do ser docente, quebrando com certezas deste tempo de praticante das práticas corporais, como também as utilizando como complemento positivo para a concepção do que é ser professor (DUBAR, 2006). Ronspies (2011), ao analisar situações de ex-atletas que se tornaram professores de Educação Física sinaliza para uma considerável interferência do contexto competitivo na identidade destes enquanto estudantes, anterior ao ingresso no curso superior. Esta realidade pode tornar-se uma decepção quando o mesmo percebe outros objetivos e perspectivas para a Educação Física nos cursos de Licenciatura, ou pode ser um fator motivador para a disposição de reconstituir crenças e valores carregados de períodos anteriores (RONSPIES, 2011).

Outra temática analisada desvela as representações da figura do aluno na visão dos estudantes-estagiários, antes de realizarem o ECS. As representações se caracterizam como doces: participativo, disciplinado e educado.

“[...] eu sempre fui uma aluna participativa nas aulas de Educação Física [...] acho que os alunos precisam ser participativos” (Líbero – Entrevista Inicial);

“[...] o aluno precisa estar disposto a se envolver com a aula [...] eu era assim em todas as disciplinas” (Goleiro – Entrevista Inicial);

“[...] as crianças do estágio [ECS I] precisam ser disciplinadas [...] eu sempre fui bastante disciplinada na escola” (Gamer – Entrevista Inicial);

“[...] o aluno tem que respeitar o professor [...] eu gostava muito de ser aluna na escola, respeitava meus professores” (Zagueira – Entrevista Inicial).

A ideia caracterizada do ser aluno está entrelaçada na percepção que os participantes desta pesquisa têm de suas experiências enquanto estudante nas aulas de Educação Física e de como devem ser os alunos que eles terão na sua futura atuação profissional. Essa vinculação entre a autoimagem de quando eram alunos e a expectativa de como devem ser, configura-se a partir da postura que os mesmos assumiram na educação básica e que trouxeram a eles lembranças significativas das aulas de Educação Física.

Em relação às representações sobre o conteúdo, pode-se observar que antes de realizarem o ECS, os estudantes-estagiários apresentavam como representações doces sobre o conteúdo: a importância da diversificação dos conteúdos para além dos esportes e a necessidade de trabalhar com conteúdos que o aluno gosta.

“[...] a minha professora do primeiro ano do ensino médio, trouxe a dança [...] saímos dos esportes de sempre [...] ali eu percebi que a Educação Física precisa trabalhar com outros conteúdos” (Dançarina – Entrevista Inicial);

“[...] teve um ano que a professora trabalhou com o atletismo [...] possibilitou o envolvimento de todos nós na escola, era um conteúdo diferente dos outros anos, isso é importante” (Bailarina – Entrevista Inicial);

“[...] quando o professor possibilita ao aluno conteúdos que ele gosta a aula fica mais prazerosa [...] quando era voleibol, eu não faltava na aula de Educação Física” (Líbero – Entrevista Final).

Como representações amargas do conteúdo, nota-se uma crítica por parte deles em relação as suas aulas na educação básica: a restrição de conteúdos esportivos e de conteúdos sem explicação.

“[...] era sempre o ‘quarteto fantástico’, pensando bem, só futsal para os meninos e voleibol para as meninas” (Dançarina – Entrevista Inicial);

“[...] eu tive aula com uma professora que só ensina o futsal e o voleibol [...] apesar de ter acesso ao conteúdo, eu não aprendi a jogar nenhuma das modalidades ensinadas” (Ginasta – Entrevista Inicial);

“[...] choveu era xadrez [...] não tinha uma explicação do jogo nem o porquê jogar” (Gamer – Entrevista Inicial).

Por não vivenciarem o treinamento da docência no contexto escolar, as representações sobre os conteúdos que devem ser trabalhos na profissão, ainda se refletem do ponto de vista das vivências nas aulas de Educação Física escolar, dos conteúdos que a eles foram proporcionados, de forma positiva ou negativa. Para Borges e Desbiens (2005) na situação da Educação Física, a qual é marcada, muitas vezes, por se restringir somente ao ensino dos esportes e do fazer por fazer, estas vivências são essenciais, pois orientam e moldam alguns saberes da profissão e por consequência facilitam a aproximação com mais conteúdos e processos de ensino e aprendizagem dos mesmos, os quais precisam ser desenvolvidos na ação docente dentro do subcampo escolar.

O *habitus* profissional do professor de Educação Física, por muitas vezes, se caracteriza por posturas não condizentes com a ação pedagógica compromissada com o processo de ensino e aprendizagem. A reprodução esportiva nas aulas de Educação Física na escola se torna uma ação que carece de intencionalidade

pedagógica por parte dos professores, o que indica uma orfandade disciplinar dentro do campo (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016).

A carência de uma intencionalidade pedagógica representa, mesmo que inconscientemente, uma postura docente que reflete tanto na fragilidade como no reconhecimento do ser professor, engendrando rabiscos iniciais no processo de identificação docente, e reproduzindo, de forma homogênea, o arbitrário cultural dominante durante o trabalho escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Por isso, a importância dos cursos de formação de professores de Educação Física em refletir e ressignificar o que é a docência e todos os condicionantes que estão envolvidos nesse componente curricular, buscando novas significações sobre a profissão.

Outra temática que emergiu dos dados a respeito das representações sobre a profissão antes do ECS foram às representações da dinâmica escolar. Para os participantes, as representações que têm sobre a escola se caracterizam como amargas: função pejorativa da reunião pedagógica e relação de poder da equipe diretiva.

“[...] a direção da escola só cobrava os professores [...] falar com a diretora era só quando tínhamos problemas” (Dançarina – Entrevista Inicial);

“[...] a reunião pedagógica só serve para falar mal dos alunos [...] era assim na minha escola” (Líbero – Entrevista Inicial).

Entender a organização e funcionamento da instituição escolar, bem como o papel de todos os agentes que fazem parte da mesma, tornam-se elementos-chave para a futura atuação como docente daquele espaço. Nesse sentido, entram em cena também as representações dos sujeitos em relação aos lugares e o sentido que atribuem a estes, já que no contexto da formação de professores as definições de espaço, lugar e território estão relacionados ao meio e aos atores que fazem parte do processo. O espaço pode transformar-se em lugar e os lugares podem configurar-se como territórios (CUNHA, 2008). Se não há uma relação de formação humana, para além da profissional, os espaços não se configuram como legítimos e as ações dos agentes que nele estão presentes não têm sentido. Para alguns dos estudantes-estagiários pesquisados, as representações desse espaço, nos momentos caracterizados por eles (reunião pedagógica e função da equipe diretiva) não trouxeram um significado positivo, pois como alunos da educação básica, não

conseguiam ver o sentido formativo dos mesmos, o que pode gerar valores contraditórios.

No estudo de Antunes; Kronbauer e Krug (2013), os autores evidenciaram que o professor de Educação Física ainda encontra limitações em relação a sua participação nos espaços da escola, em especial, nas reuniões pedagógicas. A falta de interesse, motivação ou a ideia de que é um momento de 'perda de tempo' são alguns dos empecilhos apontados, já que não veem como um lugar de pertencimento, alimentando a ideia do que o professor de Educação Física não precisa participar das discussões didático-pedagógicas que acontecem na escola. Por isso, a necessidade dos cursos de formação de professores de Educação Física revisitar os conceitos e entendimentos das ações da escola, bem como, o papel de todos com esse processo.

Como podem ser observadas, as representações prévias que os estudantes-estagiários carregam antes do contato com os estágios são na sua maioria frutos das experiências que tiveram/têm enquanto alunos, principalmente, na educação básica. O reconhecimento de atitudes e de funções da docência se manifesta no convívio com diferentes professores, e, em especial, em exemplos positivos ou até mesmo ações rechaçadas desses. Neste movimento, se encontram características fundantes do processo biográfico e da identidade nas quais as crenças, os valores e os saberes da experiência são moldados e transformados em características individualizadas (DUBAR, 1997).

O professor de Educação Física se constitui como um dos importantes atores da fase de socialização antecipatória, a qual é determinante nos processos biográficos e que registra os primeiros indícios de um processo de identificação docente. Pode-se considerar esta fase como um importante momento de aquisição e formação de expectativas quanto ao contexto do trabalho, momento em que as atitudes e as posturas adquiridas nesta fase se configuram como suporte e são as primeiras aprendizagens sobre a docência (GOMES; QUEIRÓS; BATISTA, 2014).

No entanto, como essas representações se caracterizam a partir dos ECS? Ao vivenciarem o processo de ECS as descobertas são impregnadas por percepções que foram sendo constituídas desde registros anteriores a formação inicial até as identidades herdadas (IZA et al., 2014), configurando-se em representações que são incorporadas como verdades ou rechaçadas como maus exemplos (doces e amargas). Nesse sentido, nos primeiros anos do curso de

Licenciatura, é importante que sejam trabalhadas novas crenças e juízos sobre o ser professor (identidades visadas), para além dos conhecimentos específicos da área. Tal fato acabou por não acontecer de maneira significativa no curso em questão, uma vez que os estudantes-estagiários não apresentavam em sua forma de entender a profissão, elementos que transcendessem as representações herdadas pelo tempo da educação escolar, apontando fragilidades na formação inicial e, reiterando os achados da pesquisa de Bisconsini (2017), que a PCC não se constitui como uma ação legítima no mesmo.

Nessa direção, é importante que na formação de professores as identidades visadas tenham respaldo nas identidades herdadas, porém com configuração ampliada a ser adquirida nas bases estruturantes e conceituais das propostas dos cursos de formação, isto é, novas concepções do tornar-se professor, adquiridos por meio do caráter dinâmico entre o componente biográfico e o componente relacional de uma identidade. Essas (referências identitárias) são entendidas como metas estáveis, mas provisórias (DUBAR 1997; 2005), na qual o processo de identificação é originado nos contornos de uma imagem idealizada durante a formação inicial. Ainda em configuração inicial esta representação simboliza o que Flores e Viana (2007) caracterizam de *self* ideal, isto é, abre-se um universo de verdades sobre como ser e se fazer professor impregnado pela necessidade da validação de tais certezas.

4.2.2 A teia de representações da profissão a partir da experiência do ECS

Segundo Sarmiento e Fossati (2011), a proposição de espaços e tempos dialógicos acompanhados pela problematização das percepções de futuros professores sobre a profissão docente é fundamental, uma vez que esse processo pode apontar dimensões importantes a serem consideradas em sua formação inicial. Nesse caminho, são apresentadas neste tópico as representações da profissão docente, constituídas pelos participantes desta pesquisa, a partir das experiências do ECS I e II (Figura 13). As análises posteriores à realização do ECS se configuraram em uma ação importante para que fosse possível compreender se ocorreram mudanças e/ou permanência da ideia do ser professor, enraizada nas identidades herdadas no período de alunos da educação básica.

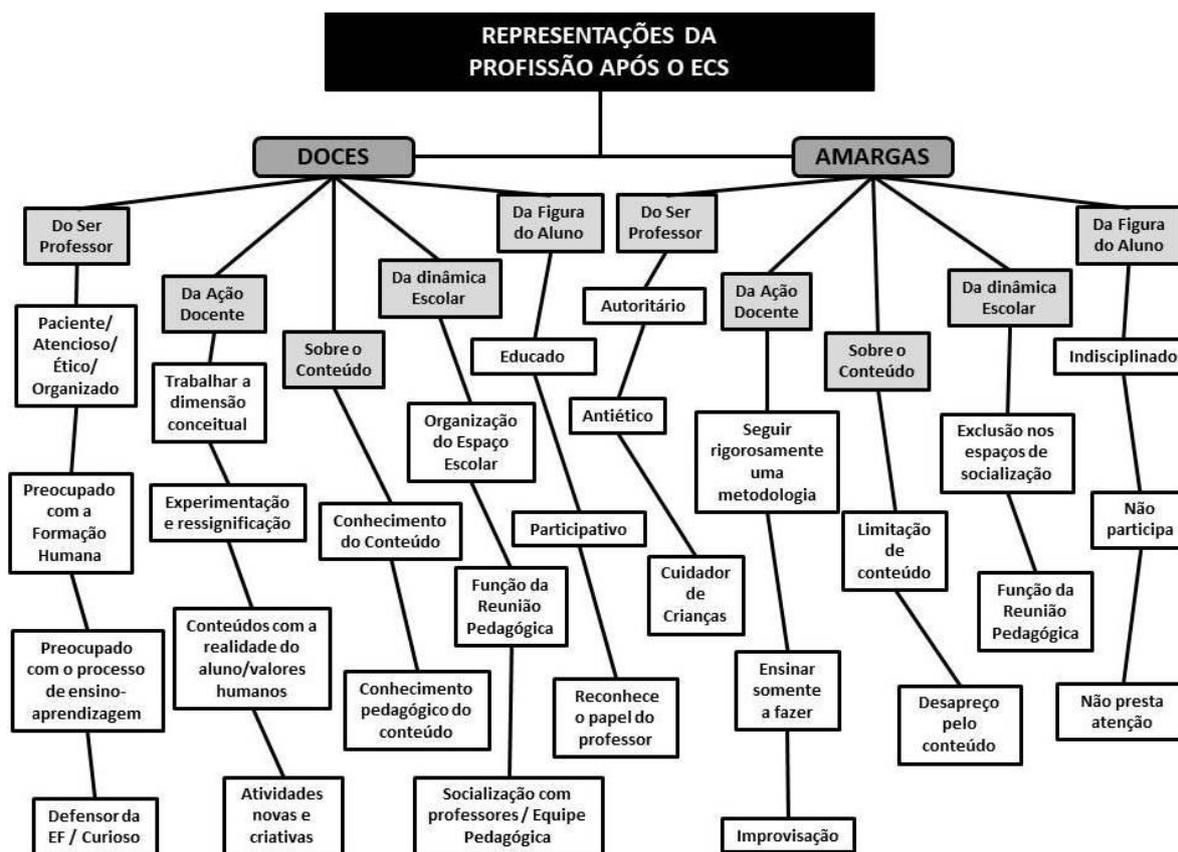


Figura 13 – Teia de representações sobre a profissão após o ECS
Fonte: o autor

A Figura 13 apresenta as representações expressadas pelos participantes após a realização dos ECS I e II, as quais estão agrupadas em subcategorias. A primeira está relacionada às representações do ser professor (Tabela 2).

Tabela 2 – Representações do Ser professor

DO SER PROFESSOR	
DOCES	AMARGAS
Paciente	Autoritário
Atencioso	Antiético
Preocupado com a Formação Humana	Cuidador de Crianças
Ético	
Organizado	
Preocupado com o processo ensino - aprendizagem	
Defensor da Educação Física	
Curioso	

Fonte: o autor

Inicialmente, são caracterizadas como representações doces do ser professor: paciente/atencioso com os alunos, que é preocupado com a formação

humana do aluno, com o processo de ensino e aprendizagem, curioso por novos conhecimentos, aberto a aprender com o aluno, ético na profissão, defensor da Educação Física e organizado com suas aulas (Quadro 7).

Quadro 7 – Síntese dos registros as representações doces do ser professor após o ECS

Sujeito	Registro
Gamer	<p>“[...] tem que ter paciência com os alunos e passar confiança tanto para eles como para os outros professores, mostrando que a Educação Física é sim uma disciplina necessária [...] ser preocupado com o ensino, eu tive muito isso, principalmente no estágio desse ano [...] falo baixo e sou muito tímida [...] me perguntava: ‘será que eles [alunos da EJA] estão entendendo?’ [...] é muito desafiador” (Entrevista Final).</p>
Ginasta	<p>“[...] ser professor é ser um pai, tem que ter todas as características de um pai, de uma mãe: ser bravo quando precisa, identificar se o aluno está tendo algum problema e ao mesmo tempo, fazer isso ensinando o que aprendeu na universidade [...] coloquei isso em prática no estágio esse ano” (Entrevista Final).</p>
Bailarina	<p>“[...] é ser paciente. Eu me surpreendi comigo, tentei trabalhar muito isso, principalmente com as crianças do CEMEI [...] ter objetivo e buscar segui-lo na aula” (Entrevista Intermediária); “[...] de tudo que eu vi, é ser uma pessoa que consiga compartilhar os conhecimentos que tem e aberto a aprender com os alunos, o [Goleiro] é muito assim [...] é ser paciente e organizado” (Entrevista Final).</p>
Líbero	<p>“[...] ser professor é estar preocupado com o ensino, ao mesmo tempo com o aluno em si [...] preocupado em estudar, se atualizar, adquirir novos conhecimentos [...] responsável e muito paciente, eu consegui entender isso no estágio, e olha que eu achava que paciência não era o meu forte” (Entrevista Final).</p>
Goleiro	<p>“[...] professor é aquele que em primeiro lugar ensina, mas que não só ensina, mas também lida com ser humano em seus diversos ângulos [...] em muitos momentos você é amigo, conselheiro, mas tudo isso embasado no mais importe, o ensino e a aprendizagem [...] é o professor que lida com tudo, foi assim que me senti durante minhas aulas [no estágio]” (Entrevista Final).</p>

Dançarina	“[...] hoje vejo que o professor tem que pegar no pé mesmo, pois tudo tem um porque [...] ele vê em você um alguém de grande sucesso lá na frente [...] por isso ele ensina conteúdos importantes” (Entrevista Intermediária); “[...] ser professor é ser amigo, além de ensinar [...] conselheiro, porque os alunos pedem muitos conselhos para o professor de Educação Física, vi isso no estágio [...] brincalhão, mas na hora de ensinar, ensinar. Eu fui assim e deu certo” (Entrevista Final).
Zagueira	“[...] ser alguém disposto a aprender e ensinar, porque você não só ensina como aprende muito com os alunos [...] isso para mim é uma das características mais importantes em ser professor [...] o estágio me fez entender isso” (Entrevista Intermediária); “[...] organizado, que planeja suas atividades, amigo dos alunos, mas mantendo o respeito, que ensina e aprende com todos os alunos [...] ético com a profissão” (Entrevista Final).

Fonte: o autor

No desenvolvimento do processo, não foram apenas referências positivas que os estudantes-estagiários trouxeram como representações do ser professor após a vivência do ECS, as marcas negativas também se constituem como um fator de inter-relação sobre o que é e como não querem ser na futura profissão de professor. Destacam-se como representações amargas do ser professor: autoritário com os alunos, antiético na profissão e cuidador de crianças.

“[...] o professor do CEMEI é um desastre [...] digamos assim: ele demonstrou características que eu não quero ser, principalmente por estar trabalhando naquela instituição e falar na nossa cara que odeia criança” (Bailarina – Entrevista Intermediária);

“[...] a professora [supervisora] manda em tudo e em todos, igual uma das professoras aqui da disciplina de estágio [...] não aceitam opinião dos alunos, parece um quartel [...] eu não quero isso pra mim” (Líbero – Entrevista Final);

“[...] na educação infantil parece que não somos professores [...] eu estava ali só para cuidar as crianças [...] a preocupação é mais com o cuidar do que com o ensinar” (Goleiro – Entrevista Intermediária).

A partir da experiência com o ECS I e ECS II, notam-se novas imagens criadas pelos participantes do que é ser professor. Tal processo acontece por conta da aproximação com a realidade escolar e, principalmente, por treinarem a docência, incorporando o papel de professores, na tentativa de desenvolverem

competências e habilidades para encararem as demandas da profissão, refutando ou ressignificando suas representações iniciais por outras maneiras de entender o ser e estar na carreira escolhida. Todos ampliam e transcendem seus olhares para outros elementos que também são significativos e que constituem (ou deveriam constituir) a cultura docente.

Se pensarmos cultura como crucial para a predisposição a certas escolhas, temos presente a ideia de formação do *habitus*. A cultura implica no poder de escolha, em ações e maneiras de se compreender disposições a serem feitas e decisões a serem tomadas (SILVA; GODOI, 2015, p. 17).

Outro destaque evidenciado nos dados está atrelado à ideia da formação humana, sendo que a realização do ECS I e II afloraram dispositivos nas vivências que instigaram a construção de saberes para e com o aluno, rompendo com a linearidade do movimento técnico. Claro que para que isso aconteça de forma representativa e que se torne um *habitus* profissional, faz-se necessária uma prática reflexiva construída no coletivo e respaldada por uma autorreflexão que sustente novas significações (MELUCCI, 2004) oriundas da própria prática pedagógica, as quais emergem da imagem construída por eles de si mesmo e do outro como “bom” ou “mau” professor de Educação Física.

Destaca-se neste contexto, uma inter-relação instável entre a admiração por posturas pedagógicas positivas e a indignação inconsciente provocada por atitudes enraizadas em um processo já cristalizado (PIRES, 2016). Pela formação adquirida na universidade, por meio dos conhecimentos acadêmicos, o estudante-estagiário avalia o que pode ser reconstruído na prática pedagógica. Ao mesmo tempo ele não tem a certeza nem a firmeza de como fazer, criando a afirmação de que na prática a teoria é outra, o que sintetiza esta angústia (CONCEIÇÃO; DIAS, 2012).

A busca pelo reconhecimento e legitimação da disciplina de Educação Física foi outro condicionante marcante desta fase. Por vivenciarem os desafios encontrados pelos professores e sentirem a desvalorização da profissão na sociedade e nas relações interpessoais dentro da escola, sentem a necessidade de se mostrarem como importantes. Há a vontade de deixar claro que também têm um conteúdo a ensinar e estão preocupados com o método pedagógico mais adequado ao aluno.

Sabe-se que no contexto da Educação Física escolar, ainda se encontram práticas tradicionais, reprodutoras de conceitos e técnicas e não um componente curricular que “[...] tematiza, desnaturaliza, enfrenta e tenciona a cultura corporal de movimento [...] há certa orfandade de sentidos e significados para implementar a intervenção em EF” (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016, p. 328). Como forma de buscar romper com esse arbitrário cultural dominante que por vezes constitui-se no processo de identificação docente, faz importante retratar a experiência como possibilidade de reflexão e interrogação sobre as identidades vividas e atribuídas ao professor (COSTA E SILVA, 2003).

Além do entendimento sobre o ser professor, os estudantes-estagiários também expõem suas representações da ação docente (Tabela 3), após a realização dos estágios. Como representações doces podem ser evidenciadas: trabalhar com a dimensão conceitual, experimentação e ressignificação, associação dos conteúdos com a realidade do aluno, trabalhar com atividades novas e criativas, trabalhar com valores humanos e trabalhar de forma interdisciplinar.

Tabela 3 – Representações da Ação Docente

DA AÇÃO DOCENTE	
DOCES	AMARGAS
Trabalhar a dimensão conceitual	Seguir rigorosamente uma metodologia
Experimentação e Ressignificação	Ensinar somente a fazer
Conteúdos próximos à realidade do aluno	Improvisação
Valores Humanos	

Fonte: o autor

“[...] trabalhamos nos dois anos de estágio com a tentativa e o erro [...] essa experimentação das atividades nos ajudada a ver o que podia dar certo ou não com os alunos [...] funcionou muito bem” (Goleiro – Entrevista Final);

“[...] uma ação que deu muito certo nas minhas aulas era apresentar tudo sobre o conteúdo, contextualizar ele [...] saia um pouco da rotina da professora [supervisora] e prendia a atenção dos alunos” (Líbero – Entrevista Final);

“[...] por estar muito próxima dos alunos e da realidade deles, a gente tentava abordar os valores humanos junto com as atividades [...] com alguns alunos deu certo, fez eles refletirem [...] o trabalho interdisciplinar ajudou” (Ginasta – Entrevista Final);

“[...] criatividade nas aulas do estágio [...] trazer atividades novas para motivar os alunos a fazer a aula” (Bailarina – Entrevista Final);

“[...] as atividades têm que estar conectadas aos interesses do aluno, da sua realidade [...] não consegui agradar todos, mas já é um começo” (Dançarina – Entrevista Final);

“[...] pedir para o aluno falar sobre o que sabe do conteúdo, chamar ele para participar [...] compartilhar o conhecimento com a gente [...] buscamos fazer isso em algumas aulas na EJA” (Zagueira – Entrevista Final).

As representações amargas da ação docente se constituíram a partir de: seguir rigorosamente (não flexibilidade) a metodologia da professora supervisora, ensinar somente a partir da dimensão procedimental e improvisar as atividades na aula.

“[...] a professora supervisora não deu muita folga [...] não deixava a gente trabalhar de outras formas senão do jeito dela [...] fila em tudo que iria realizar na aula” (Bailarina – Entrevista Final);

“[...] tinha tudo planejado [...] só que às vezes nada dava certo, e aí tinha que improvisar e tirar atividades da ‘manga’, eu não sou muito boa nisso” (Gamer – Entrevista Intermediária);

“[...] em todos os estágios desse ano a gente trabalhou com no mínimo uma modalidade esportiva [...] o que eles [professores supervisores] queriam era só ensinar a fazer, praticar” (Ginasta – Entrevista Final).

“[...] no fundamental I a gente precisava ensaiar uma coreografia de dança [...] foi todo o estágio nisso, a gente até tentou trazer uma dinâmicas, mas não tinha como fugir da técnica [...] era ensaiar, ensaiar, ensaiar” (Zagueira – Entrevista Intermediária).

A percepção sobre o modelo de Educação Física se fortaleceu durante o estágio, já que em muitos momentos (aulas presenciais ou de orientação) se tornou espaço e tempo de debates mais aprofundados sobre a importância da função social do professor e de seu papel na transformação do subcampo escolar. Tal forma de perceber o professor “(...) remetem a uma realidade idealizada, com ênfase no socialmente desejável que se coaduna com o sentido de dedicação” (ALVES MAZZOTTI, 2007, p. 584). Percebe-se o sentimento afetivo para com a ação da docência, constituindo a perspectiva de um professor que percebe e é capaz de atuar sobre um cenário conturbado e complexo que é a educação. Parece-nos que as representações provisórias as quais os estudantes-estagiários apresentavam nos dois primeiros anos do curso foram reconstituídas por meio das ações e experiências do ECS I e II, as quais buscavam priorizar a socialização entre o que vivenciavam e sentiam nas ações do estágio com as maneiras que entendiam ser o papel do professor de Educação Física no ambiente escolar, isto é, a busca por processos de identificação individuais e coletivos.

Ao discutir sobre a identidade profissional, Lopes (2007) identifica que há eixos diacrônicos e sincrônicos das identidades individuais e coletivas. O eixo diacrônico na identidade individual se associa à sensação de continuidade, na qual as representações estabelecidas neste processo são originárias de uma vontade, de um significado pré-concebido internamente. O eixo diacrônico da identidade coletiva vem alicerçado em possibilidades futuras que não são restritas, mas derivam de capacidades e vivências passadas em grupo. Nesta identidade, o eixo sincrônico se revela no alongamento de uma representação ou interpretação no campo social.

Compreender o que realmente não serve ou não contribui para a atuação do professor exige uma análise mais cuidadosa sobre as informações que são recebidas e até mesmo agregadas. É nesta conversação entre as identidades para o outro e para si que o eixo sincrônico da identidade se reconfigura, pois ao dar novo sentido ou representação para docência há um alongamento da constituição da identidade (PIRES, 2016). Pode-se dizer que, o processo de identização também é forjado na diferença ou por meio dela e reestruturado pelas escolhas de exclusão/diferenciação. Assim, identidade e diferença possuem uma relação de íntima dependência, são inseparáveis e partilham uma característica importante: ambas são produzidas pelo universo cultural e social (SILVA, 2011).

Sobre as representações da dinâmica escolar (Tabela 4), como doces, retratadas a posteriori às vivências do ECS I e II, configuram-se: importância do espaço da reunião pedagógica, de socialização com os demais professores (de Educação Física e outras disciplinas), estruturação dos espaços para as aulas e acolhimento da equipe pedagógica. Destaca-se que nas representações iniciais, antes do estágio, elas não apareceram com esse tom conotativo.

Tabela 4 – Representações da Dinâmica Escolar

DA DINÂMICA ESCOLAR	
DOCES	AMARGAS
Organização do espaço escolar	Exclusão nos espaços de socialização
Função positiva da Reunião Pedagógica	Função negativa da Reunião Pedagógica
Socialização com professores	
Socialização da Equipe Pedagógica	

Fonte: o autor

“[...] tem muitas turmas de Educação Física ao mesmo tempo [...] como tinha rodízio da quadra toda a semana, todos os espaços da escola eram aproveitados [...] facilitava a nossa organização” (Gamer – Entrevista Final);

“[...] o estágio, na escola que permite a nossa entrada na sala dos professores durante o intervalo, está sendo bem divertido [...] os outros professores veem conversar [...] os de Educação Física perguntam sobre nossas aulas, sobre as atividades que fizemos” (Goleiro – Diário da Vida – ECS II);

“[...] o acolhimento da equipe pedagógica na escola foi importantíssimo [...] me senti parte da escola [...] ela [pedagoga] me mostrou a escola, me apresentou a professora de Educação Física” (Dançarina – Entrevista Final);

“[...] participar da reunião pedagógica é bacana [...] até que não foi cansativo, foi produtivo na verdade, eles falam dos alunos, mas sobre a aprendizagem” (Líbero – Entrevista Final).

Como representações amargas da dinâmica escolar: exclusão nos espaços de socialização entre os professores e nas reuniões pedagógicas da escola.

“[...] é muito frustrante não poder entrar na sala dos professores [...] eu posso fazer parte ano que vem da escola, e aí? [...] a diretora é bem rígida” (Dançarina – Diário da Vida – ECS II);

“[...] eu não sei por que não deixam a gente participar da reunião pedagógica lá na escola [...] não podemos entrar na sala dos professores [...] normas da escola” (Goleiro – Diário da Vida – ECS II).

A ideia do reconhecimento de pertencimento do estudante-estagiário como ator (mesmo que provisório) do contexto da escola, reflete na criação de novas representações positivas, as quais não eram vivenciadas enquanto aluno da educação básica e que em alguns casos, os mesmos, repeliam como uma ação em potencial e necessária para o subcampo escolar. Antunes; Kronbauer e Krug (2013), ao pesquisarem professores de Educação Física, evidenciaram que a oportunidade de experimentar a reunião pedagógica, como um lugar que também busca uma formação humana, se tornou um dispositivo de reflexão da própria atuação, assim reafirmando ou transformando suas identidades individuais e coletivas como docentes na escola.

É evidente que o tempo do estudante-estagiário no subcampo escolar é curto e passageiro, e que sua participação e entendimento da dinâmica e ações da escola, pode não propiciar tensões e mudanças nas identidades individuais e coletivas dos agentes desta instituição. Contudo, se há uma reflexão (principalmente no subcampo científico/acadêmico) sobre a legitimidade destes espaços e ações

para a atuação pedagógica dos envolvidos, significações positivas podem ser geradas e se tornarem novas referências para o ser e estar na profissão destes futuros professores. Pimenta e Lima (2009, p. 43) salientam que cabe ao estágio possibilitar que os acadêmicos “compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional”.

Para alguns dos participantes deste estudo, a não participação nesses espaços proporciona momentos marcantes de inferioridade e desencantamento em estar naquele ambiente. Silva Júnior, Both e Oliveira (2018) destacam que ao se considerar a escola como uma teia complexa de relações interdependes e de poder entre os atores que constituem este cenário, o estagiário, por enfrentar barreiras ao se aproximar, relacionar-se e se firmar nesse complexo ambiente, encara, por vezes, conflitos e tensões, frutos de uma visão de subordinação hierárquica de poder. Constata-se a necessidade de aproximações e parcerias entre o subcampo científico/acadêmico e o subcampo escolar, fortalecendo a ideia de responsabilidade compartilhada de ambos na formação de novos professores.

Em relação à temática das representações da figura do aluno (Tabela 5), sobre as representações doces, notam-se: aquele que reconhece a importância do professor, aquele que respeita o professor e aquele que participa da aula.

Tabela 5 – Representações da Figura do Aluno

DA FIGURA DO ALUNO	
DOCES	AMARGAS
Educado	Indisciplinado
Participativo	Não participa
Reconhece o papel do professor	Não presta atenção

Fonte: o autor

“[...] na aula dessa semana os alunos me elogiaram, reconheceram o meu trabalho com eles [...] aluno tem que ser sempre assim” (Líbero – Diário da Vida – ECS II);

“[...] as crianças da educação infantil me respeitam, tem afeto, dar aula para eles é muito melhor” (Zagueira – Entrevista Final);

“[...] a maioria da turma [Anos Finais] participa da aula, presta atenção, eu me sinto motivada em dar aula para eles [...] todos precisam ser assim, sempre” (Ginasta – Diário da Vida – ECS II).

Diferente da percepção que tinham antes de começarem o ECS, as referências destacadas sobre o ser aluno se apresentavam com conotação doce, já que estavam intimamente ligadas as autoimagens que tinham de suas experiências como estudantes da educação básica. Após vivenciarem os estágios, nota-se que tais representações também se constituem por um olhar negativo. Assim, como representações amargas da figura do aluno evidenciam-se: indisciplinado, não participativo e que não presta atenção na aula.

“[...] o problema maior é que os alunos não querem prestar atenção na aula, ficam só mexendo no celular [...] daí você acha que sua aula é fraca” (Gamer – Entrevista Final).

“[...] hoje foi um dia muito difícil, o aluno [do CEMEI] jogou todas as cadeiras no chão, derrubou as mesas, gritou comigo e com a minha dupla, fiquei com muito medo” (Líbero – Diário da Vida – ECS I);

“[...] esses abençoados [alunos] do ensino médio não querem nem saber da minha aula, eu preparei tudo, chamei meu amigo [professor de dança de salão] para me ajudar na aula [...] fiquei com vergonha e frustrada” (Dançarina – Diário da Vida – ECS II).

O ECS, enquanto espaço de formação, configura-se como um dos eixos determinantes para a transição do estudante para professor. Essa ação não acontece de maneira automática, pois a postura que o futuro professor sempre apresentou foi a de aluno, inicialmente no tempo da educação básica e, ao ingressar no curso de Licenciatura, como acadêmico. Nesse sentido, no percurso da formação inicial, tal transição precisa ser pensada e desenvolvida, pois deixar o papel de aluno de lado e assumir que o docente necessita de tempo e experiência (BERNARDI et al., 2008).

A relevância da socialização profissional, na busca por compreender melhor as representações da docência, reconstituindo as características das identidades por meio de processos de identização, tem caráter de relevância durante a formação inicial. De acordo com Marcelo García (2005), a compreensão e conhecimento sobre a profissão docente não se adquire senão em contato com os alunos, professores e as escolas reais. O autor deixa claro que as práticas de ensino se constituem na oportunidade mais adequada para promover essa articulação.

Com base nos achados desta pesquisa, as transições de estudante para professor só tiveram significação após as experiências com o treinamento da docência em contato real com a escola. Se antes a imagem que eles apresentavam

do aluno, era a imagem de si como alunos no tempo da educação escolar, hoje já a representam a partir da realidade que vivenciaram no ECS I e II. E como percebido nas falas de alguns dos participantes, desvelam algumas das barreiras enfrentadas, atualmente, pelos professores no subcampo escolar.

Um detalhe instigante, também percebido, foi o fato que ao assumirem o papel de professores, refletem sobre suas posturas como alunos, principalmente, na formação inicial: “[...] é engraçado falar sobre a experiência como aluna, porque depois que comecei a dar aula no estágio, mudei minha postura aqui na universidade [...] a gente percebe que estar aqui é importante, pena que só vê isso no final do curso” (Dançarina – Entrevista Final). Parece que as transições entre os papéis de aluno e professor, em especial nos cursos de Licenciatura, durante a formação inicial se constituem por um caráter mútuo.

Outro elemento relevante desvelado pelos dados são as representações sobre o conteúdo (Tabela 6). Em termos de representações doces, notam-se: a relação conhecimento do conteúdo e a relação conhecimento pedagógico do conteúdo.

Tabela 6 – Representações sobre o Conteúdo

SOBRE O CONTEÚDO	
DOCES	AMARGAS
Conhecimento do conteúdo	Limitação de conteúdo
Conhecimento pedagógico do conteúdo	Desprezo pelo conteúdo

Fonte: o autor

“[...] no ensino médio eu tive a oportunidade de trabalhar com a dança, então para mim foi fácil ensinar [...] trabalhando o conteúdo que eu dominava [...] era um conteúdo que eu conseguia mostrar que sabia sem muita dificuldade, os alunos perceberam isso” (Bailarina – Entrevista Final);

“[...] nós trabalhamos com o futsal nos Anos Finais [...] eu domino mais do que a [Ginasta] então eu assumi mais a turma, ela me ajuda a planejar as atividades” (Zagueira – Entrevista Final);

“[...] busquei conhecer mais sobre a dança que iríamos trabalhar na aula [...] pratiquei um pouco em casa [...] mas o importante foi como eu organizei as atividades [...] para os alunos aprenderem” (Goleiro – Entrevista Final).

E como representações amargas sobre o conteúdo: a relação de desprezo pelo conteúdo e a limitação de conteúdo.

“[...] o conteúdo que a [professora supervisora] definiu para o nosso estágio não me ajudou em nada, ainda bem que a [Dançarina] domina [...] vou ficar de apoio dela [...] como eu sou quieta e tímida não gosto de dançar” (Gamer – Diário da Vida – ECS II).

“[...] uma coisa que me incomodou esse ano é que ficamos muito presos aos conteúdos da SEDUC, na verdade, só na lateralidade [...] não sei por que não pode mudar isso” (Bailarina – Entrevista Intermediária).

O entendimento, a partir da experiência dos estágios, sobre as dimensões que se configuram por detrás do conteúdo, caracterizou-se como um fator importante, em especial na compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Trouxe representações sobre a temática, as quais transcendem as apresentadas antes do ECS. A principal característica relatada pelos participantes se constrói no conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, o qual se torna um pré-requisito para o desenvolvimento adequado do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Marcon (2013), ao discorrer sobre os conhecimentos dos conteúdos, destaca que:

[...] o mais importante para o processo de formação inicial em Educação Física e para a atuação docente dos professores é o reconhecimento do papel da base, ou seja, o de congregar todos os conhecimentos necessários para a docência, os quais serão requisitados em diferentes instâncias da prática pedagógica dos futuros professores (p. 324).

Para os estudantes-estagiários desta pesquisa, a necessidade do saber como ensinar os conteúdos propostos nas direções do ECS, se manifestou como um fator determinante para sua atuação. Quando apresentavam um conhecimento prévio do conteúdo, tal manifestação desencadeava nas ações com os alunos um sentimento de segurança, o que pode preconizar e/ou facilitar uma perspectiva de carreira de sucesso. Este fato ressalta a necessidade de uma preparação dos futuros professores com conhecimentos essenciais para sua atuação profissional.

As representações desveladas após a realização do ECS demonstram que para os estudantes-estagiários pesquisados, a partir das tensões e equilíbrio entre as crenças, valores, imagens, referências que já apresentavam antes do contato com a realidade profissional, novas significações sobre a carreira docente e todos os condicionantes que a ela estão relacionados, foram constituídas a partir das experiências junto ao subcampo escolar. Estes processos de identificação, só confirmam que a identidade docente é mutável e flexível. Sendo assim, essa

particularidade inacabada deve ser utilizada, principalmente, nos cursos de formação, para uma prática crítica e reflexiva sobre o ser professor. O futuro professor precisa estar consciente desta situação para qualificar o uso de teorias na realidade da carreira docente. Como destaca Fortes (2008), é na reflexão sobre a prática, na investigação constante, e numa postura questionadora, que o professor em formação configura de forma sólida sua própria identidade.

Destaca-se, então, que os cursos de formação de professores na área da Educação Física assumem papel fundamental no entendimento do ser professor. A partir da definição do currículo, das bases teóricas, do perfil do egresso e dos objetivos do curso é que se constitui a identidade do professor estabelecida em cada proposta, o *habitus* profissional. Contudo, a incorporação do que é a docência, das competências e das habilidades do professor, assim como da representação do que é ser este profissional, ainda necessitam ser percebidas individualmente pelo licenciando.

4.3 Entre o “eu” e o “outro”: as relações estabelecidas no período do ECS

Aprender a ser professor supõe não só a relação entre professor e aluno, mas as relações sociais como um todo, ou seja, aprende-se mediado pelo meio e com os sujeitos socioculturais que convive. E, é no tempo da formação inicial, que o processo biográfico da identidade marcado por crenças, referências e valores incorporados ao longo da história dos indivíduos acaba vindo à tona, onde solicita um realinhamento, pautado pelo processo relacional (DUBAR, 1997). Esse processo formativo acaba por trazer a cena uma aprendizagem originada das relações com os amigos, familiares, colegas, alunos, com a própria instituição, em locais de lazer ou em reuniões familiares, em comissões ou em equipes de trabalho, em que se envolvem aspectos pessoais e profissionais, que se manifestam a partir das relações intrapessoal e interpessoal (KRÜGER; KRUG, 2008). Conforme Krüger e Krug (2008), a aprendizagem intrapessoal ocorre quando o próprio sujeito volta-se para si a partir das suas percepções e reflexões, construindo seus traços particulares que o identificam como um sujeito singular e, a aprendizagem interpessoal é a consequência das relações criadas em um ambiente com outros sujeitos por meio da manifestação da linguagem, que pode ser corporal, escrita ou representada de outra forma.

No ECS, este processo vai se caracterizar, principalmente, pelas relações que se configuram entre o estudante-estagiário consigo mesmo e com os atores dos subcampos científico/acadêmico (professores universitários, colegas, orientadores e coordenadores de estágio) e escolar (professores supervisores, alunos, equipe diretiva/pedagógica, demais professores, entre outros). A partir da configuração desta rede interdependente de relações, são criadas e resignificadas as representações do ser professor (COSTA; BATISTA; GRAÇA, 2013).

Com o intuito de abordar as relações estabelecidas no processo de estágio, foram estruturados dois momentos de análise: primeiro, são elencadas as relações intrapessoais dos estudantes-estagiários durante o período de estágio e, na sequência, as relações interpessoais constituídas durante essa trajetória. Ambas as relações que aqui são expressas se interlaçam e estruturam as significações sobre o ser professor, por meio de processos de identificação docente.

4.3.1 As relações intrapessoais de destaque durante o ECS

As experiências pessoais, constituídas no subcampo escolar formam uma composição de ações e de impactos, que podem ser declarados no período do estágio. As vivências e os conhecimentos adquiridos nesse processo de formação conduzem a um novo olhar sobre a futura carreira docente e sobre os desdobramentos para o ser professor (PIRES, 2016).

O processo de identificação é constituído não só pelas relações com o outro, a identidade para si, assume um lugar de destaque e, é a partir dessas reflexões e autorreflexões (individuais e no coletivo) acerca da profissão, que o estudante-estagiário vai se constituindo como docente. Fortes (2008, p.90) destaca que “[...] não é a prática em si que é formadora, mas a reflexão sobre a prática, a indagação sobre as experiências significativas que permite não apenas constituir-se como autor, mas também aprender consigo mesmo [...]”.

Na tentativa de desvelar as experiências pessoais significativas dos estudantes-estagiários do estudo com a docência, neste momento, são expressas as temáticas que emergiram da análise dos dados coletados e explorados no período do ECS, as quais caracterizam as relações intrapessoais estabelecidas durante esse processo (Figura 14) e, que constituíram significações do ser e estar na profissão.

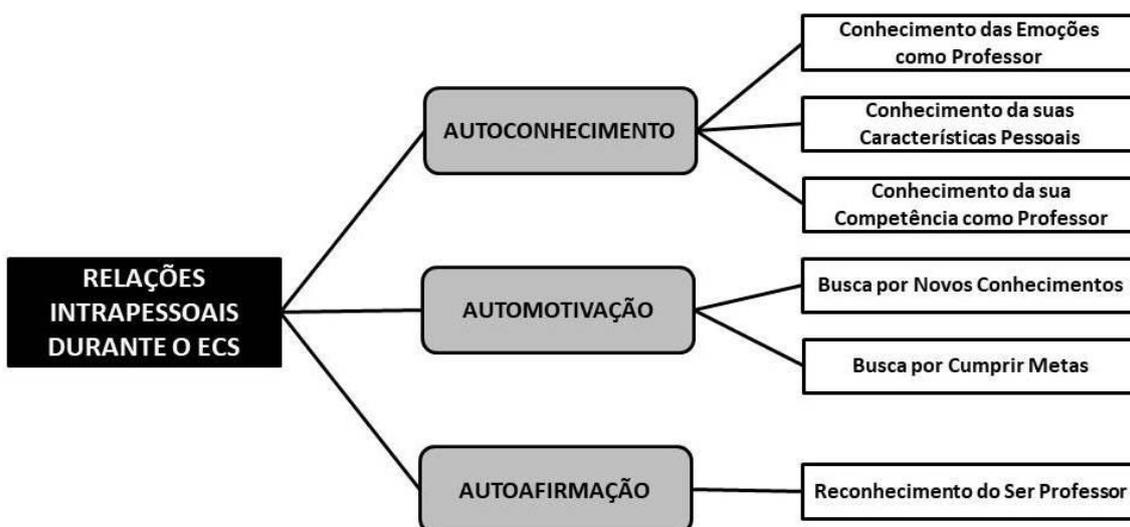


Figura 14 – Relações intrapessoais estabelecidas durante o ECS I e II
Fonte: o autor

Como temática inicial, a partir dos registros apontados pelos estudantes-estagiários, a relação intrapessoal de autoconhecimento se apresentou como um fator representativo para a constituição do ser professor.

“[...] essa semana nossa direção com os pequenos deu muito certo [...] percebo a cada dia que ensinar é um ato de amor também [...] eu não tinha noção que sentiria isso” (Ginasta – Diário da Vida – ECS I);

“[...] sou muito tímida, quieta, mas na aula dessa semana eu consegui perceber que sei me impor quando necessário na frente dos alunos” (Gamer – Diário da Vida – ECS II);

“[...] todo mundo acha que eu sou um pouco estourada e brava [...] mas com o estágio pude perceber que a paciência é uma de minhas virtudes” (Líbero – Entrevista Final);

“[...] no estágio aconteceu algo que eu achei que não seria capaz, consegui fazer com que os alunos entendessem o objetivo das atividades do rugby [...] eu não sou boa nos esportes” (Dançarina – Diário da Vida – ECS II).

As ações no ECS possibilitaram um autoconhecimento de emoções, características e competências que até então não eram percebidas pelos estudantes-estagiários em si mesmo. Conhecer suas próprias qualidades e/ou limitações é sem dúvidas, o marco inicial para reconhecê-las e/ou superá-las. A formação para a docência é constituída não apenas por características específicas da profissão, mas também pessoais. O estágio, ao apresentar a prática real das atividades da profissão escolhida, torna-se um momento essencial para esta

percepção. É na ação de autorreflexão que os estudantes-estagiários percebem não só competências, mas características pessoais e emoções que interferem na sua atuação dentro da profissão. O momento do ECS precisa ser configurado, além das ações de treinamento da docência, por interrogações e inquietudes que busquem conduzir a legitimação, melhoria e exclusão de condicionantes pessoais e profissionais que engendram o ser professor.

O ser cognoscente, aquele que possui capacidade de conhecer e aprender, conforme Silva (1998) constituiu-se por três importantes dimensões: racional, desiderativa e relacional. Para a autora este é um dos objetos da psicopedagogia e que deveria:

[...] considerar o ser humano como uma unidade de complexidade, ou seja, um ser pluridimensional com uma dimensão racional, uma dimensão afetiva/desiderativa e uma dimensão relacional, esta última implicando um aspecto contextual e um aspecto interpessoal. Este sujeito seria sujeito da construção do conhecimento e de sua própria autonomia e, ao mesmo tempo determinado pelas dimensões racional, desiderativa e relacional que o constituem (p. 29-30).

Ao se refletir sobre a formação de professores de Educação Física, sabe-se que muitas ações podem ser problematizadas. Pensar uma formação que possibilite uma preparação inicial para a carreira docente, não é uma tarefa fácil. Nesse sentido, nota-se a necessidade de um olhar para o futuro professor a partir de uma perspectiva em que os conhecimentos proporcionados no subcampo científico/acadêmico e as aprendizagens nele desenvolvidas, estejam conectados entre as relações sociais estabelecidas, a razão do sujeito e suas emoções/vontades, sem esquecer-se de interligá-las ao contexto da profissão.

A formação inicial em Educação Física precisa ter uma organização curricular que permita a apropriação dos conhecimentos necessários por meio do conhecimento – na ação proposto por Schön (2000) e da investigação – ação (ELLIOTT, 1994; 1998) que levam o professor ao autoconhecimento (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 201).

Aragón e Diez (2001) ressaltam a representatividade positiva de iniciativas que promovam o autoconhecimento. Porém, os autores ponderam a necessidade de uma atuação coerente com o que cada um sente e conhece acerca de si mesmo, principalmente em atuar sobre si, em tomar decisões coerentes. Este comportamento, que exige esforço e dedicação, em contrapartida, torna-se

facilitador de melhorias na imagem de si. Dado que a imagem de si configura-se a partir do sentimento e da experiência de adequação à vida e sua mutabilidade, viver conscientemente é condição essencial para a saúde da imagem de si.

Outra temática evidenciada a partir das falas dos estudantes-estagiários caracterizou-se pela relação intrapessoal de automotivação.

“[...] para dar conta dos conteúdos que trabalhamos no estágio, precisei correr atrás de mais conhecimentos [...] essa vontade de querer aprender, me motiva a ensinar [...] gosto de receber um *feedback* positivo sobre minha aula” (Goleiro – Entrevista Final);

“[...] quando eu coloco uma meta na cabeça, só paro depois que cumprir ela [...] no estágio foi assim [...] se eu falei que iria fazer ele com mais dedicação, eu fui lá e fiz [...] as professoras da escola só me elogiaram” (Líbero – Entrevista Final).

Os fatores que movem à automotivação durante a realização do ECS, percebidos pelos participantes pesquisados se caracterizaram pela aquisição de novos conhecimentos e pelo cumprimento de metas/objetivos, direcionando-os a uma dedicação e envolvimento com as ações desenvolvidas na escola. Nota-se que tais fatores motivacionais tinham como principal finalidade buscar um reconhecimento, um prestígio frente à docência.

Mosquera e Stobäus (1987), ao destacarem elementos que caracterizam o adulto jovem (fase em que se encontram os estudantes-estagiários deste estudo) destacam que há nesta:

[...] uma grande vitalidade e uma valorização da individualidade. O adulto jovem está dotado dos mais fortes impulsos, os quais se manifestam, tanto pela impulsividade como pelo emprego vivo de suas forças. Seu estado de espírito frente à vida alcançou, por regra geral, um elevado nível. A alegria de viver e o prazer da existência lhe fornecem perspectivas (p. 80).

Nessa direção, Santos e Antunes (2007, p. 152) acrescentam que na “[...] adulez jovem o ser humano busca uma valoração pessoal, objetivando um desejo intrínseco da avaliação positiva de sua pessoa pelos conhecimentos até então adquiridos e construídos, sempre numa expectativa de alcançar uma avaliação positiva frente ao social, a respeito de si mesmo”. Para as autoras, nesta fase, há busca por recompensas rápidas e externas de suas motivações, demonstrando muita competência e desejos intrínsecos.

Percebe-se que o adulto jovem, no começo de sua inserção social, no que se refere ao mundo do trabalho, apresenta maior motivação quando avaliado positivamente. Esta valoração pessoal aparece num sentido da própria preservação individual, bem como, parece ser importante receber externamente recompensas por sua realização. O adulto jovem, ainda em processo de amadurecimento, necessita uma valoração externa de suas habilidades e capacidades (SANTOS; ANTUNES, 2007).

A realização do ECS e, em especial, o envolvimento com as demandas de forma responsável, na tentativa de um reconhecimento - capital simbólico (BOURDIEU, 2014b), pode possibilitar aos futuros professores uma satisfação com a profissão e um amadurecimento, causando de forma consciente (ou não) novas referências sobre o ser professor. A formação é tomada não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como uma ação vital de construção de si mesmo (MOITA, 2000).

A relação intrapessoal de autoafirmação foi outra temática que surgiu nas interpretações dos dados.

“[...] antes eu tinha muito medo [...] agora eu sou a professora durante as direções [...] eu preciso agir assim [...] eles [alunos] precisam entender que eu sou a professora naquele momento” (Zagueira – Entrevista Intermediária);

“[...] o estágio foi muito complicado [...] eu ainda não me vejo como professora [...] isso acaba me deixando insegura” (Gamer – Entrevista Intermediária); “[...] na EJA eu consegui me identificar como professora, porque os alunos me veem assim [...] pude perceber que posso dar uma aula legal [...] me sinto professora” (Gamer – Entrevista Final).

A busca por encarar o papel de professor e a responsabilidade como tal, gerou, por muitas vezes, insegurança/medo aos estudantes-estagiários com relação aos momentos de participação e direção no ECS. Ronfeldt e Grossman (2008) sinalizam que, como espaço de adolescência profissional, os estágios podem estar banhados de sentimentos como desilusão, insegurança e fracassos, e são estes que impulsionam um processo constante de transição de identidades.

Normalmente, o sentimento de não preparação e amadurecimento para iniciar o ECS, implica significativamente na prática pedagógica do futuro professor, seja pela timidez nas relações com os professores e alunos, insegurança no domínio do conteúdo trabalhado, desconforto com as situações cotidianas da escola ou nas

peculiaridades que envolvem a disciplina no subcampo escolar (NEIRA, 2012; IZA; SOUZA NETO, 2015). A preparação adequada dos estagiários, valorizando a complexidade do processo formativo, a interdisciplinaridade, o tempo pedagógico e as especificidades da Educação Física escolar, torna-se fundamental (OLIVEIRA et al. 2017).

Pires (2016) destaca que, durante a realização dos estágios, torna-se pertinente entender o que provoca tais sentimentos, se é uma inquietação natural por estar num enfrentamento com algo novo, ou se as exigências pedagógicas do momento estimulam processos críticos e um amadurecimento sobre o próprio processo que em andamento.

A partir dos dados coletados e acompanhamento no decorrer dos estágios, nota-se que há uma resignificação das representações do ser professor (em tempos diferentes) dos estudantes-estagiários. O fator de autoafirmação, imposição como figura de professor para os alunos, pares e supervisores, caracteriza-se como marcas positivas na trajetória de cada um como futuro docente. Esta relação entre a identidade para si e a identidade para o outro – identidade social (DUBAR, 1997), provoca significações sobre a profissão, constituídas pelos processos de identificação docente, isto é, geradas pelas mudanças que os estudantes-estagiários constroem de si mesmo sobre o ser professor. Tais processos podem facilitar a ação docente durante o ECS, fortalecendo a transição de aluno para professor.

Moita (2000) destaca que compreender como cada pessoa se forma:

[...] é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida [...] é ter em conta a singularidade da sua história e sobre tudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido que é um *processo* de formação (p. 114-115, grifo da autora).

O processo formativo dentro do ECS pode ser estimulado nos sucessos e nas frustrações das experiências adquiridas. Mesmo as possíveis fragilidades nos cursos de formação de professores podem favorecer a mudança de atitude e desejo de transformação (FORTES, 2008; BATISTA, 2011). Pode-se inferir que, indiferente do que o estudante-estagiário tenha vivenciado antes do período dos estágios, a linha demarcatória para o sentimento do que é ser professor, concretiza-se pelo ingresso e experimentação deste componente curricular (PIRES, 2016).

Como observado, as relações intrapessoais percebidas na trajetória do ECS, se inter-relacionam as relações estabelecidas com os demais atores da futura atividade profissional, propiciando um sentido ao trabalho vivido (DUBAR, 1997). A constituição do processo de identificação docente incorpora as representações do estudante-estagiário sobre si próprio e sobre os outros e, , por meio de uma dinâmica de interação permanente (mudanças), na qual intervêm as próprias representações de si e o olhar do outro, é construída a sua identidade profissional de professor. “À construção da identidade está, portanto, inerente o processo de socialização, constituindo uma componente essencial tanto das práticas como das representações dos sujeitos” (COSTA E SILVA, 2003, p. 92).

O fazer didático, como um dos condicionantes da profissão permite uma configuração de identidade profissional singular que se diferencia de uma perspectiva do que é ser professor (LEMOS, 2009). De fato, ao ingressarem nos estágios os estudantes-estagiários sabem o que um professor deve fazer, mas a compreensão do que cada um faz marca traços de uma identidade docente individual. Essa autonomia ou até mesmo esta condição de se sentir capaz, fortalece as significações da docência.

4.3.2 As relações interpessoais marcantes no período de ECS

No campo da Educação Física, as relações estabelecidas no cotidiano partem de uma realidade complexa e turbulenta entre os agentes envolvidos de forma interdependente, frequentemente com geração de conflitos, tensões, aproximações, distanciamentos, hierarquias e outros movimentos que certamente terão influência na dinâmica, estrutura e organização do mesmo (HUNGER; ROSSI; SOUZA NETO, 2011; SILVA JÚNIOR, 2016), bem como nos processos de identificação do ser e estar na profissão.

As relações estabelecidas entre os atores dos subcampos escolar e científico/acadêmico, no período do ECS, contornam o núcleo da identidade dos futuros professores, o qual tem sua centralidade na estrutura a partir da interação entre as técnicas, normas, valores de uma perspectiva individualizada e periferia nas influências externas basicamente determinadas pelos grupos de convivência (LOPES, 2003). Nesse sentido, apresentam-se as relações interpessoais de

destaque (positivas ou negativas) elencadas nos discursos dos estudantes-estagiários deste estudo (Figura 15).

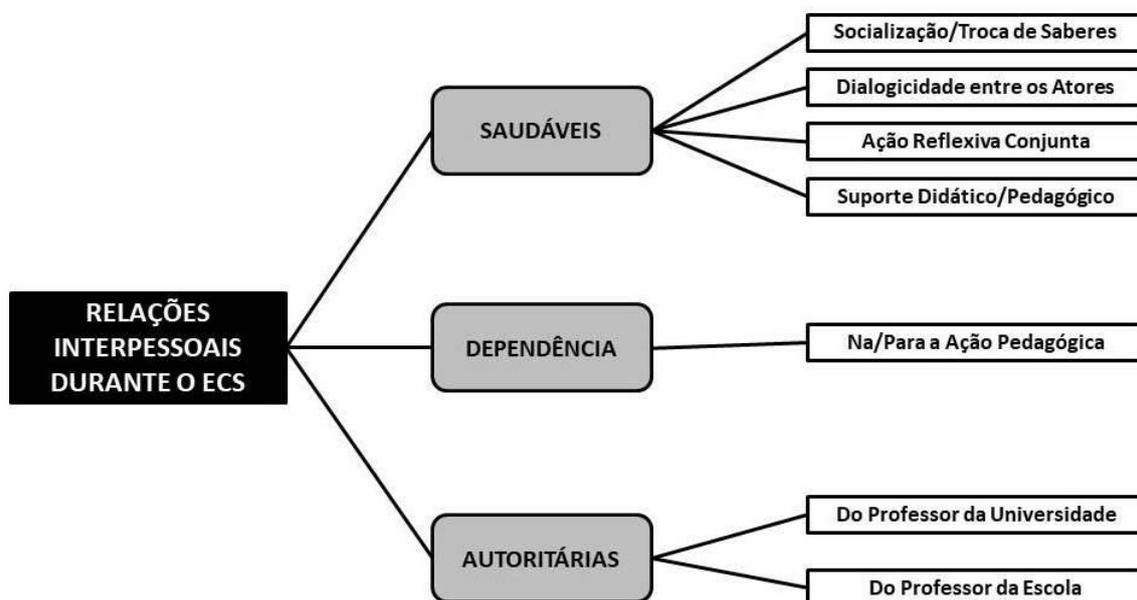


Figura 15 – Relações interpessoais estabelecidas durante o ECS I e II
Fonte: o autor

A partir das interpretações das mensagens evidenciadas nos dados coletados, emergiram-se temáticas que estruturam a análise deste tópico. Como primeira, nota-se a influência das relações interpessoais saudáveis constituídas durante a realização do ECS.

“[...] a melhor parte das aulas de estágio são as trocas de experiências que fazemos, cada um fala o que está fazendo, interage” (Goleiro – Entrevista Intermediária). “[...] uma das professoras [supervisora] deixava a gente dar opinião sobre as aulas [...] a gente conseguia conversar com ela sobre os conteúdos, sobre os alunos” (Goleiro – Entrevista Final);

“[...] no final da aula nossa supervisora nos passava um *feedback* da aula, falava o que tinha gostado das nossas atividades e como ela faria também” (Dançarina – Entrevista Intermediária);

“[...] um dos pontos mais interessantes dos encontros do estágio, foi a oficina de práticas corporais [...] a gente refletia sobre aquele conteúdo, sobre as nossas aulas lá na escola, o professor [coordenador de turma] é muito top [...] quando a professora da escola veio aqui na UEM, no estágio, falar sobre a reunião pedagógica, foi uma das melhores falas [...] esclareceu muita coisa” (Líbero – Entrevista Final);

“[...] a professora [coordenadora de turma] foi essencial em termos de teoria e prática, principalmente na elaboração dos planos de aula [...] ela estava

sempre aberta para nos ajudar, diferente da outra [coordenadora de turma]" (Bailarina – Entrevista Intermediária);

"[...] no encontro de orientação, o [orientador] nos ajudou com o planejamento [...] principalmente na escolha das estratégias de ensino que poderíamos usar [...] algumas deram certo outras nem tanto [...] mas a tentativa sempre é válida (Gamer – Diário da Vida – ECS II).

As ações de socialização propostas aos estudantes-estagiários tornam-se marcas positivas na constituição de suas identidades individuais e coletivas, visto que estão em um processo transitório entre as identidades herdadas sobre o ser professor e as visadas (DUBAR, 1997). As representações que vão se (re)construindo dentro do processo de ECS moldam o entendimento que cada sujeito percebe de si e do outro na profissão, transformando e sendo transformado enquanto ator e autor no processo. A relação com o professor na escola é uma ação significativa para esse processo. Segundo Rozengardt (2006) as observações estabelecidas pelos estagiários sobre os professores supervisores nunca são desconsideradas. Para o autor, as análises construídas pelos estudantes-estagiários tornam-se significativas com os bons exemplos a serem seguidos. O professor supervisor desempenha papel fundamental na constituição de características da docência, pois é na figura dele que a realidade da prática pedagógica no subcampo escolar se manifesta. O sentimento fortalecido do estudante-estagiário também pode respaldar potencialidades que para o professor da escola muitas vezes não eram mais possíveis de se concretizar, tornando-se uma ação mútua (BATISTA; 2011; RESENDE et al., 2013; BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016).

Benites *et al.* (2012) ressaltam a importância de boas relações profissionais, contudo, 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. Neste mesmo caminho, Gomes; Queirós e Batista (2014, p. 263) destacam 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)".

Outra relação destacada pelos participantes se configura na interação e envolvimento com os professores coordenadores de turma e orientadores de ECS enquanto suporte para as ações na escola, pois como estes professores como conduzem a disciplina e suas ações de orientação pode determinar ou não o encantamento com os estágios. Albuquerque et al. (2005) destaca que cabe ao

professor coordenador/orientador de ECS a ação de ensinar sobre o ensino, auxiliando no diálogo entre os conhecimentos científicos/acadêmicos e as ações na escola. Esta interlocução entre teoria e prática motiva novas reconstruções, contudo, é fundamental que o estudante-estagiário perceba essa possibilidade de interpretação. Feldkercher (2010) afirma que teoria e prática deveriam configurar um único entendimento, para ele as teorias são comprovadas e aperfeiçoadas na prática.

No processo de identificação docente, a tensão formada entre a teoria e a prática dentro da trajetória dos estágios reflete nas experiências reais e pode desenhar contornos finais de uma teoria rascunhada no curso de formação (PIRES, 2016). Assim, significa que o ECS ratifica teorias, mas principalmente aponta que são possíveis novas configurações da prática pedagógica e automaticamente do ser professor (BATISTA et al., 2012; LIMA et al., 2014).

A troca de experiências e saberes entre os atores foi outra importante citação elencada positivamente pelos estudantes-estagiários desta pesquisa. Nóvoa (1992, p.26) compartilha a ideia de que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. O ECS precisa propiciar aos estudantes-estagiários e professores envolvidos momentos de problematização, trocas e diálogos no sentido de levantar questões a respeito do ser professor de Educação Física.

Oportunizar o diálogo entre os atores da escola e da universidade transpõem a ideia de uma formação técnica dos professores, a qual é compreendida muitas vezes como uma formação apenas prática de modelos prontos e fechados. Nesse sentido, a perspectiva de ECS precisa ser concebida como uma “[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2009, p.45). Ter espaços assim na formação, para os participantes, configurou-se como possibilidade de buscar soluções para a escola e repensar o ensino que nela se realiza ou se espera.

Outro fator de destaque pelos estudantes-estagiários são as relações interpessoais de dependência.

“[...] não sei nada de esportes [...] aí quando o conteúdo era esporte eu ficava mais de apoio do [Goleiro] [...] ele me salvava nessa hora” (Bailarina – Entrevista Final);

“[...] a [Gamer] ficou muito dependente de mim no estágio, como sou mais extrovertida e ela tímida [...] ela deixava tudo para mim na hora de dar aula” (Dançarina – Entrevista Intermediária);

“[...] essa função de liberação da SEDUC só atrapalha [...] já queria estar começando o estágio no CEMEI, mas a [representante da secretaria de educação do município] só complica a nossa vida” (Líbero – Diário da Vida – ECS I);

“[...] esse ano teve muita burocracia com esses contratos, muitas assinaturas e carimbos [...] corre na escola e pede para a diretora assinar, se ela estiver lá, volta pra cá [UEM] e depende da [coordenadora do ECS] assinar [...] só aí começa o estágio” (Goleiro – Entrevista Intermediária).

Os estudantes-estagiários apresentam alguns fatores que por vezes dificultam e/ou descaracterizam a essência que se espera do ECS enquanto componente curricular. Um destes configura-se na dependência criada entre as duplas de estágio, por parte de alguns, para a organização e execução das ações na escola. Sabe-se que os estágios são espaços em potencial na efetivação da aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades, sendo um momento direto de relação teoria e prática. Por ter esse caráter, torna-se um componente complexo e desafiador, no qual o estudante-estagiário precisa encarar.

Ao realizar o ECS acompanhado por outro colega, tal escolha pode configurar-se como positiva ou negativa. No caso de alguns participantes deste estudo, em alguns momentos, o percurso adotado em dupla tornou-se turbulento. Por conta de características pessoais e/ ou insegurança com determinadas tarefas e/ou conteúdos alguns dos estudantes-estagiários constituíram uma relação de dependência com o outro, o que fragilizou sua experimentação com a docência. As fragilidades que surgem no período de estágio precisam ser observadas pelos professores (supervisores e ou orientadores/coordenadores) a ponto de serem suavizadas durante a formação inicial. Não é apenas frequentando o curso de Licenciatura em Educação Física que o sujeito torna-se professor, mas, sim, envolvendo-se intensamente como construtor de uma práxis.

Biconsini; Flores e Oliveira (2016) destacam a importância de observar que, na futura atuação profissional, os estudantes-estagiários de cursos de Licenciatura, quase sempre, não poderão ministrar aulas com um companheiro. Para os autores, a realização do ECS também precisa ser encarada de maneira individual, assim, se aproximando de forma significativa com o real contexto de trabalho.

Pensar alternativas que trabalhem as ações do ECS no coletivo como no individual, podem ser estratégias que possibilitam ao futuro professor a superação de medos e o despertar da paixão pela docência. No caso desta pesquisa, como pode ser observado, a Gamer desde o início das ações do estágio não se sentia professora e ficou por um tempo dependente da sua dupla. Foi a partir de estratégias como a divisão de tarefas durante a direção e momentos individuais de docência, que no final do estágio, com a modalidade da EJA, ela se descobriu como uma futura professora.

O movimento constitutivo do processo de identificação se dá em tempo e espaços diferenciados referenciados por vontades e necessidades. Para Beijaard; Meijer e Verloop (2004), "a identidade não é algo que se tem, mas algo que se desenvolve durante toda a vida" (p. 107). Os autores colocam que a identidade não é fixa para determinada pessoa, mas é um fenômeno relacional. Nessa direção, Tardif (2014) apresenta a importância das experiências para a formação docente, para o autor as experiências são vivências únicas, porém assumem "valores de confirmação e justificação" (p. 52). Durante o ECS, essas experiências configuram-se em representações da profissão e rabiscam a identidade inicial do futuro professor.

As relações interpessoais autoritárias constituíram-se como outra temática desvelada nos dados analisados. A relação estudante-estagiário com os demais atores dos subcampos escolar e científico/acadêmico, por alguns momentos foram conturbadas na percepção dos participantes, o que provocou estranhamento e/ou frustração na realização do ECS.

"[...] muitos alunos reclamam das aulas presenciais do estágio, mas é só porque tem a [coordenadora de turma] [...] ela é muito rígida, nada flexível [...] ela diz que tem que fazer daquele jeito e pronto" (Dançarina – Entrevista Final);

"[...] a professora supervisora fica em cima de nós durante as direções, já é a terceira vez, isso é péssimo [...] tem que seguir o modelo de aula dela, só o dela [...] não podemos criar atividades novas que ela já olha torto" (Bailarina – Diário da Vida – ECS II);

"[...] essa semana a pedagoga nos mandou cuidar das crianças enquanto tinha reunião pedagógica [...] não nos deixou participar [...] eu não estou lá para isso [...] dependo da escola para fazer o estágio [...] tem que fazer [cuidar das crianças]" (Goleiro – Diário da Vida – ECS I).

O estudante-estagiário em ambos os subcampos que transita, é visto como apenas estudante e não como futuro professor. Bourdieu e Passeron (2014) denunciam que a instituição de ensino (escola ou universidade) contribui para reforçar um código cultural exclusivo daqueles que, por oportunidades concretas, possuem o capital cultural necessário para participar da comunicação pedagógica. Bourdieu (2013b, p. 253), ao discorrer sobre a autoridade pedagógica do professor, acrescenta que:

[...] o professor está investido de uma autoridade institucional (autoridade pedagógica) a qual, [...] dispensa-o de fundar sua autoridade por própria conta, uma vez que em qualquer ocasião e a qualquer momento sua prática dirige-se a um público já convertido ao valor de sua mensagem.

A autoridade pedagógica é um elemento integrante da ação pedagógica e reflete na legitimidade da emissão do discurso docente. Independente da postura do professor, toda ação pressupõe uma autoridade pedagógica, já que provoca nos agentes o reconhecimento do sujeito que organiza e direciona os trabalhos. Todavia, cabe ressaltar que tal entendimento como se faz presente em alguns casos relatados nesta pesquisa não é o que se espera nos espaços de ensino.

No caso do ECS, a ideia que precisa ser constituída nas ações deste componente curricular está associada às possibilidades que os estudantes-estagiários têm de conhecer a realidade escolar de perto, construindo elementos de desconfiança e/ou comprovação das intenções da ação pedagógica, para assim legitimar ou refutar práticas em suas futuras atuações. Para que isso aconteça, é importante que eles se sintam parte do processo, encantem-se com as ações que estão desenvolvendo, experimentem e vivenciem diferentes propostas e espaços que correspondem à profissão. Se tal sentimento configura-se de forma contrária, possivelmente terão uma perspectiva limitada e ou superficial dos objetivos da disciplina. Os demais agentes que participam desse processo precisam ter claro isso, e principalmente, suas ações pedagógicas e atitudes precisam condizer com esta proposta.

No caso dos participantes desta pesquisa, a não flexibilidade e imposição dos professores (coordenador de turma e supervisor), bem como o preconceito e desvalorização do estudante-estagiário pela equipe pedagógica da escola, fragilizaram, e por vezes, criaram repulsa durante o período de estágio. 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) e na universidade.

Observa-se que tanto os professores da universidade como os da escola (supervisores e demais atores) precisam encarar o momento do estágio como significativo na formação e ressignificação das representações sobre o ser professor. À necessidade de se sentirem responsáveis (responsabilidade compartilhada) deste processo, pois, suas ações são analisadas pelos estudantes-estagiários e, ao observarem constantemente as ações dos professores (universitários ou da escola), rascunham suas intencionalidades docentes (ainda sob circunstâncias subconscientes). Neste caso, a identificação docente se constitui pela qualidade ou limitação da vivência do estágio. O núcleo mais central da identidade (biográfico) é pouco permeável, porém o periférico (relacional) tem uma limitação muito tênue sofrendo constantes influências positivas ou negativas (LOPES, 2007).

Como observadas, as relações interpessoais que permeiam o tempo de ECS podem se constituir em várias. Elas podem se caracterizar de maneira positiva ou negativa, mas todas proporcionam impactos no ser e estar da profissão docente aos olhos dos estudantes-estagiários. Aprender a ensinar é um processo de construção do ser professor no meio de sistemas de relações muitas vezes conflitantes que tornam esta formação bastante desafiadora e complexa, pois significa tornar-se uma pessoa diferente no que diz respeito às responsabilidades que a profissão escolhida demanda. Implica estar dentro de um contexto de tarefas de ensino e aprendizagem, supervisão de professores, observando e ao mesmo tempo sendo observado, analisando os atores envolvidos no processo e a si mesmo (DANG, 2013).

Nesse caminho, evidencia-se a importância do ECS no processo de identificação docente do estudante do curso de Licenciatura em Educação Física, principalmente, no envolvimento com a profissionalidade do ser professor do subcampo escolar. Entende-se que, para que haja rabiscos significativos na constituição da identidade docente, não basta apenas uma formação inicial voltada para conhecimentos científicos/acadêmicos sem que sejam postos em cheque na prática, pois para além dos conhecimentos teóricos, faz importante que o futuro professor trabalhe dimensões como o afeto, a sensibilidade, a intuição, a improvisação, entre outros, configurados nas relações intra e interpessoais dentro e fora da sala de aula.

O ECS é a alavanca inicial para a amenização do choque com a realidade, constantemente verificado nas pesquisas sobre ciclos de vida profissional (HÜBERMAN, 2000; FARIAS, 2010; FLORES et al., 2010), bem como pode dar sentido aos conhecimentos e competências profissionais (CONTRERAS, 2002) trabalhadas e almejadas no PPC do curso de formação, sendo esta última, produtora do compromisso ético e social na/para a profissão (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014). Contudo, para que isso realmente aconteça de forma significativa, subcampo científico/acadêmico e subcampo escolar precisam compartilhar a responsabilidade na formação dos estudantes-estagiários, possibilitando ações que concretizem essa parceria durante esse período, reconhecendo e/ou resignificando (individual e no coletivo) as representações do ser professor.

4.4 (Des)Conexão universidade e escola: as ações durante o ECS

Um dos grandes desafios tratados pelo subcampo científico/acadêmico que se coloca em termos de formação está vinculado à preparação de profissionais que tenham em sua essência um sentido fortemente positivo do exercício da futura profissão, comprometido com as práticas que lhes são atribuídas no contexto real do mercado de trabalho (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012). Ao entender que a formação inicial de professores é produto das intencionalidades de cursos de Licenciatura, em que o estudante (futuro professor) está inserido, não se pode, nem se deve desassociar das experiências internalizadas por eles nos momentos de ECS, já que os mesmos se tornam espaço de identificação docente (MELUCCI, 2004).

No ECS, as intencionalidades pedagógicas de cada curso vão se tornando legítimas, ao mesmo tempo em que os conceitos internalizados, os conteúdos trabalhados, as orientações e as discussões pedagógicas que norteiam os demais componentes curriculares dos cursos de formação inicial. Particularmente, as disciplinas de estágios, são consideradas como esferas que fundamentam as discussões sobre a constituição do ser professor dos estudantes-estagiários (MORAES, 2008). À percepção dos estudantes, os ECS sintetizam diversas etapas da formação inicial de professores e se constituem como uma referência para a construção intersubjetiva da identidade profissional (BARROS et al., 2012).

Formosinho (2001) considera que a identidade docente se constitui a partir do desempenho do exercício da profissão (prática docente), na prática docente de seus formadores (professores da universidade e escola) e na prática pedagógica do futuro professor, ou seja, nas experiências trazidas pelas histórias de vida, nos exemplos dos docentes durante o tempo da educação básica e formação inicial e nas práticas desenvolvidas em espaços como ECS, PCC e ACC. Tardif (2014) destaca que a prática é um importante meio de formação profissional, tanto em cursos de Licenciatura quanto no exercício da profissão e, acrescenta a necessidade do trabalho coletivo nas ações a serem realizadas. Trabalho esse, que depende de apoio mútuo entre unidades formadoras, ao buscar coerência no desenvolvimento de programas e atividades, e fortalecimento de parcerias com o subcampo escolar, criando espaços para os agentes atuarem coletivamente, construindo e reconstruindo suas práticas pedagógicas (identidade coletiva).

Para Carvalho et al. (2003), no PPC de um curso de Licenciatura, a PCC e os ECS devem ser vistos como momentos singulares de formação para o exercício do futuro professor, o ECS ainda com mais ênfase, pois é no estágio que o estudante tem um momento único para ampliar sua compreensão da realidade educacional e do ensino tendo uma relação direta com os agentes do subcampo escolar. A identidade do professor retrata como núcleo central formador, as dimensões da relação da identidade profissional com a identidade pessoal; do currículo reflexivo; da cultura de participação; das intenções de transformação social pela transformação educativa (LOPES et al., 2004).

Sendo assim, ao confirmar a necessidade do exercício da prática docente e sua reflexão como elemento fundamental para os rabiscos de uma identidade docente do estudante-estagiário e, ao entender que tal processo só acontece de forma significativa se houver uma colaboração entre universidade e escola, é que se apresentam as ações desenvolvidas durante o período de ECS I e II, vivenciados pelos participantes deste estudo, as quais se constituíram como facilitadores do processo de identificação docente, caracterizando-se como aproximação entre universidade e escola e, as barreiras que emergiram durante este processo, aos olhos dos mesmos, que se caracterizaram como distanciamento entre universidade e escola.

4.4.1 Ações de aproximação entre universidade e escola durante o ECS

Reconhece-se que os cursos de Licenciatura em Educação Física, especificamente em contexto de prática, dada a natureza e a complexidade da atividade em causa, como missão dos professores e a sua legitimidade e tudo aquilo que envolve esta profissão, conduz a trilhas difíceis de percorrer. Barbosa-Rinaldi (2008) destaca que a formação de professores de Educação Física precisa almejar uma formação de profissionais capazes de compreender a complexidade das realidades sociais que estão envolvidos e transformá-las. É neste processo que se tornam “[...] produtores, transformadores, co-criadores e não reprodutores de saberes” (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 192).

Nóvoa (2009) afirma que é preciso construir uma formação de professores dentro da profissão; e, por isso, o ECS deve ser trazido como espaço privilegiado de início dessa construção. Nota-se a importância da conexão entre o subcampo científico/acadêmico com o subcampo escolar no fortalecimento das ações que buscam constituir o ser professor dos estudantes-estagiários (identidade visada) durante a formação inicial de professores.

Com o intuito de compreender quais direcionamentos durante o processo de ECS foram marcantes na trajetória dos estudantes-estagiários deste estudo, apresentam-se, na avaliação dos mesmos, as ações de aproximação entre universidade e escola (Figura 16). Como temáticas principais foram elencadas quatro subcategorias que representam: as ações desenvolvidas nas aulas presenciais; as ações com o orientador de ECS; as ações de estruturação do ECS; e, as ações constituídas das experiências prévias dos professores (coordenadores de turma e/ou supervisores).

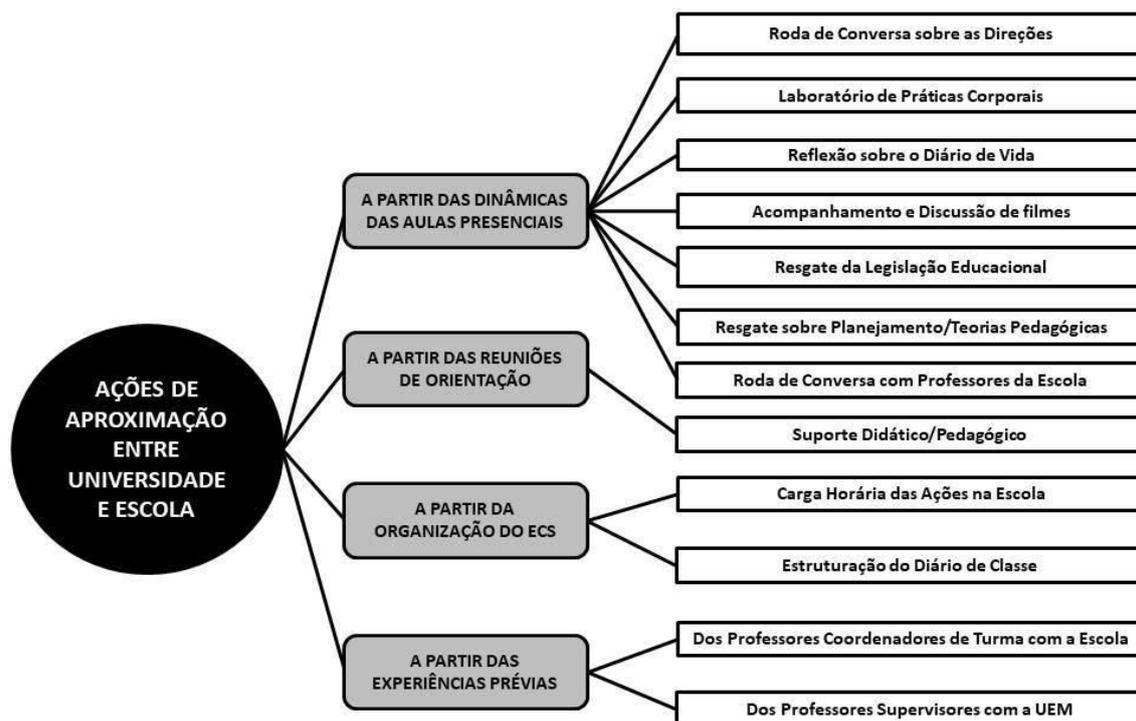


Figura 16 – Ações de aproximação entre a universidade e a escola durante o ECS
Fonte: o autor

Como ações desenvolvidas nas aulas presenciais do ECS, a partir dos discursos dos estudantes-estagiários, as dinâmicas que propuseram significativos momentos de reflexão e autorreflexão sobre a prática docente e os condicionantes que a envolvem são: as rodas de conversa sobre as direções na escola; os laboratórios de práticas corporais; as reflexões sobre o Diário da Vida (experiências pessoais); as discussões de filmes; a retomada de temáticas sobre a legislação escolar, planejamento de ensino e teorias pedagógicas da Educação Física; e rodas de conversa, com professores supervisores convidados, sobre temáticas do dia-a-dia da escola (levantadas a partir dos Diários da Vida).

As dinâmicas que foram elencadas como positivas, tem em sua essência a reflexão da prática docente como destaque (seja a própria prática do estudante-estagiário ou a prática do outro) e os condicionantes que a envolvem no cotiado do subcampo escolar. Barreiro e Gebran (2006, p. 21) descrevem que:

[...] a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.

Nesta direção, pode-se valorizar a prática coletiva, ao trazer para o debate uma discussão significativa sobre a formação de professores a partir das experiências do ECS, as quais precisam permitir reflexões sobre a realidade da atuação, servindo como campo de conhecimento e, deixando de lado as ações individualistas que não proporcionam significações sobre o ser professor. No entanto, para que tal processo aconteça e se torne representativo nos rabiscos da identidade docente do estudante-estagiário, é preciso que haja uma mesma sintonia nas intenções e ações pedagógicas de todos os atores formadores (universidade e escola) de novos professores.

Para que sejam estruturados procedimentos positivos na formação de professores, é preciso que professores coordenadores e orientadores de estágio conheçam os seus estudantes-estagiários, que ambos se envolvam com a disciplina de ECS, reflitam, a partir das intenções propostas, sobre o andar das ações, revisitando-as e reestruturando-as no coletivo, na tentativa de superar as agruras que podem surgir no percurso, e, principalmente, criem parcerias efetivas com os professores supervisores, já que estes precisam estar por dentro do que está acontecendo para além das atividades que acontecem na escola, para contribuir com as mesmas de maneira significativa.

O processo de identificação docente durante o ECS, para que aconteça de maneira significativa na identidade dos estudantes-estagiários, deve ser constituído por meio da contemplação da prática docente (de si e do outro). É na reflexão e autorreflexão, das/nas atividades desenvolvidas, a cada acontecimento surgido no cotidiano escolar, que são resignificadas e/ou constituídas as representações sobre o ser professor. Se este processo acontece de maneira satisfatória para os estudantes-estagiários, suas referências e entendimentos sobre a profissão evoluem e se tornam mais reais sobre a carreira profissional, adquirindo mais segurança e constituindo-se como tal.

Ronfeldt e Grossman (2008) mencionam a importância de certa sedução para a docência durante a formação inicial, a qual deve ser explorada em diferentes desafios e possibilidades de compreensão da docência. Ao ECS é posto este desafio, principalmente, ao entender que no curso estudado poucas ainda são as ações de aproximação entre a universidade e a escola antes deste período (BISCONSINI, 2017). As ações expostas pelos estudantes-estagiários desta pesquisa, aconteceram nas aulas presenciais, em sua maioria, constituíram-se

como marcas positivas para a docência e os aproximaram da realidade da profissão, questionando-se e sendo questionado sobre as práticas docentes.

Outra importante ação configurou-se na reunião de orientação em conjunto realizada, principalmente, no ECS II. Todas as semanas, durante o ECS II, foram realizadas reuniões entre os sete estudantes-estagiários desta pesquisa com o orientador (pesquisador) para exposição, organização e planejamento das ações na escola, nas quais todos podiam contribuir, bem como, reflexões sobre as experiências pessoais relatadas nos Diários da Vida.

A ação de orientação de estágio por parte do professor universitário envolve muitas demandas. Pimenta e Lima (2009), por meio de pesquisa desenvolvida com orientadores de estágio, desvelam uma série de atividades desenvolvidas pelos professores universitários que tem sob suas responsabilidades o ECS como componente curricular dos cursos de Licenciatura. Entre essas tarefas as autoras destacam a fundamentação teórica, a organização de materiais de ensino-aprendizagem, as observações das regências de classe dos estudantes-estagiários, a troca de experiências com os estudantes-estagiários, o diálogo a partir dos relatos e dos diários dos estudantes-estagiários, a participação em eventos da escola, o retorno das atividades de estágio para as escolas por meio de reuniões.

A orientação e o acompanhamento das ações desenvolvidas pelos estudantes-estagiários requerem do professor do subcampo científico/acadêmico uma série de atividades específicas, por vezes distintas das já proporcionadas. A orientação do ECS é, portanto, “[...] um trabalho exigente [...] requer um planejamento distinto, requer uma responsabilidade um tanto quanto maior por ultrapassar os limites da universidade atingindo Secretarias e/ou Coordenadorias de Educação e escolas” (FELDKERCHER, 2016, p.1803).

Nos cursos de formação de professores, evidencia-se que os professores orientadores deste processo assumem papéis indissociáveis na ação de ensinar sobre o ensino, tornam-se peças-chave aos olhos dos estudantes-estagiários, pois possibilitam novas percepções e fazem do óbvio uma novidade, testes de uma real compreensão do que é ser professor. No entanto, observa-se que é o orientador de ECS que intercede possíveis e normais decepções deste tempo da formação. As falhas advindas deste período podem marcar desilusões de uma identidade visada. As frustrações, geralmente refletidas pelo contexto e não pela prática pedagógica,

umentam o sentimento de desânimo e impotência (ALBUQUERQUE et al., 2005; BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2013).

Como elencado pelos estudantes-estagiários, os encontros de orientação se tornaram espaço de troca de saberes, de desabafos, de apoio e, principalmente, de conversas sobre suas ações na escola após as visitas do orientador. Ao valorizar o diálogo como meio de condução do espaço, possibilitou traços positivos sobre suas representações do ser professor. Zabalza (2004) sugere o *feedback* como uma das importantes ações para a formação dos estudantes-estagiários, pois propicia, a partir da forma como é explorado, vislumbres da autoimagem dos mesmos.

Em relação à organização do ECS, os estudantes-estagiários destacaram como pontos positivos a carga horária destinada às ações na escola (observação, participação, preparação e direção), conforme o nível e/ou modalidade de ensino (Quadro 8) e, a estruturação do Diário de Classe, o qual precisava ser confeccionado a partir de elementos específicos (APÊNDICE B), bem como por, em um primeiro momento (ECS I) ser organizado a mão (escrito), o que aproximou os estudantes-estagiários da realidade encontrada no subcampo escolar, já que os professores supervisores dos níveis que estavam inseridos também preenchiam um Diário escrito.

Quadro 8 – Distribuição do ECS no curso de Licenciatura em Educação Física da UEM

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I					
Modalidades / Ações	Observação	Participação	Preparação	Direção	Total
Educação Infantil	10	16	10	20	56
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	10	20	10	30	70
Educação Especial – Programas Especiais	04	04	04	08	20
Reuniões Pedagógicas					10
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	10	16	10	20	56
Ensino Médio	10	20	10	16	56
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	10	06	06	12	34
Administração Escolar					10
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 (2015d)

Como pode ser analisado, o curso de Licenciatura em Educação Física da UEM cumpre com a legislação vigente em termos de carga horária mínima de 400 horas para o ECS (BRASIL, 2015; SILVA JÚNIOR et al., 2016). Montiel e Pereira (2011), ao analisarem o ECS com carga horária de 400 horas no curso de formação de professores de Educação Física e baseados nas respostas oferecidas por pelos participantes do estudo (coordenadores de curso e professores orientadores de estágio), declaram que esta quantidade de carga horária possibilita uma melhor formação pedagógica para atuar no subcampo escolar, possibilitando diversificação de experiências e maior vivência no cotidiano deste contexto, propiciando a construção da identidade.

Entende-se que para que haja uma identização docente durante o ECS, é imprescindível que as ações favorecidas neste espaço estejam interligadas diretamente com a prática docente na escola. O tempo que os estudantes-estagiários permanecem nesse subcampo, envolvidos com atividades do cotidiano escolar, são fundamentais para alimentar suas percepções sobre o que é ser um professor e tudo que isso envolve. Para que tal processo aconteça de forma positiva, universidade e escola precisam estar conectadas na formação dos futuros professores.

Compreender o ECS como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é entender que, “[...] apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente [...] Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência” (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 221). É a partir de este olhar de ligação entre a formação e o contexto de trabalho que se estreita o início da formação prática do futuro professor na possibilidade de constituir a sua identidade docente a partir de um conceito de alternância (MALGLAIVE, 1997), que se configura à medida que, no tempo de formação inicial, é possível transitar, a partir do ECS, por entre dois espaços fisicamente distintos e delimitados: universidade e escola.

Sobre os Diários de Classe, ao serem estruturados de maneira escrita, houve a aproximação, o revisitar da ação durante o processo. Trazendo-lhes encantamento com as ações e relações estabelecidas durante o período de ECS.

“[...] eu amei escrever o Diário de Classe, porque os professores dentro da escola, eles fazem registros a mão, então conforme vai acontecendo, eles vão registrando, eu achei interessante, porque se fosse fazer, deixar para fazer só um relatório feito no computador, talvez não ficasse fiel que nem ficou o Diário de Classe [...] e por eu poder me colocar nele, organizar da minha maneira, deixou o estágio mais atrativo, empolgante, mais meu [...] além de poder pensar o porquê não deu certo, como pode ser a outra aula” (Ginasta – Entrevista Intermediária).

Acrescentam que os elementos que são estipulados para pensar as ações possibilitaram vislumbrar outras questões para além das suas próprias práticas nas direções. Rodrigues; Corrêa e Carvalho (2010) caracterizam o Diário de Classe como um importante documento de registros das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, devendo ser preenchido pelo professor preferencialmente de forma clara, sem rasuras e afins. Para os autores ele serve como importante instrumento de consulta da secretaria, supervisão, coordenação e direção escolar. Nesta pesquisa ele buscou extrapolar o meramente burocrático, evidenciado em pesquisas que relatam tal sentido atribuído a esses documentos no período de ECS (BISCONSINI, 2013; SILVA JÚNIOR, 2016).

A forma como são conduzidos e estruturados, os Diários de Classe podem se tornar ricos instrumentos de análise de si e de melhorias em termos planejamento, descrição de atividades, entre outros. Zabalza (2004, p. 27) reforça a importância do registro, independente do tempo de atuação:

Parece evidente hoje em dia que a simples prática (o levar muitos anos desenvolvendo uma determinada atividade) não melhora substancialmente a qualidade do exercício profissional [...] o desenvolvimento profissional nos remete à necessidade de buscar instrumento de coleta e análise de informações referente às próprias práticas que nos permitam revisá-las e reajustá-las, se for preciso.

A partir do instante que é colocado no papel aquilo que se pensa, pode possibilitar ao professor um caminho de contato com suas próprias ideias, passando a olhá-las com mais distanciamento (MINGUES; ARATANGUY, 1998). Possibilitar momentos que o estudante-estagiário pense sobre suas ações dentro da profissão, provoca tensões e ressignificações acerca do que pensava e percebia do ser professor (identidade herdada) com novas formas de entender-se como tal (identidade visada) agindo de forma diferente a partir de suas próprias experiências e no coletivo (rabiscos iniciais de uma identidade coletiva).

As experiências prévias dos professores também foram destaque nas falas dos participantes, os quais relataram que as experiências que os professores coordenadores de turma têm com a escola e o compartilhamento de tais se tornou importante nas reflexões e suporte sobre a profissão (reafirmando ou refutando saberes), bem como as experiências dos professores supervisores com a UEM, já que muitos são formados por esta instituição, proporcionando suporte e reflexão para além das ações na escola, como na confecção dos Diários de Classe, nos trabalhos da universidade (interligando teoria e prática), entre outras.

Costa; Batista e Graça (2013) destacam que uma das grandes preocupações na formação de professores de Educação Física é a passagem do conhecimento acadêmico ao conhecimento profissional, na qual tanto os cursos quanto as vivências adquiridas pelo estudante-estagiário no subcampo escolar têm papel complementar no desenvolvimento do processo de identificação docente. Para os autores, os professores coordenadores de turma e orientadores, em articulação com os supervisores assumem um lugar de destaque, o qual se concretiza no suporte prestado aos futuros professores no “[...] processo de mobilização do conhecimento para a prática de ensino, isto é, ajudando-a a interpretar e a qualificar o seu discurso e ação por recurso a numa prática reflexiva” (COSTA; BATISTA; GRAÇA, p. 62).

As experiências apresentadas pelos professores envolvidos com o ECS podem trazer frutos positivos na trajetória que se inicia de compreensão da profissão docente, a partir da prática, dos estudantes-estagiários. Todos os conhecimentos que até então foram apenas vivenciados de maneira teórica são postos em cheque, assim, se há um suporte dos professores (coordenadores de turma e orientadores) nessas primeiras vivências, as agruras tornam-se amenas e suportáveis, mas para que isso aconteça, estes professores necessitam estar envolvidos com o contexto escolar. E, como os professores supervisores, se há um acolhimento aos estudantes-estagiários e um acompanhamento para além das atividades que acontecem na escola, podem auxiliar os futuros professores ao interligarem os conhecimentos que são vivenciados no subcampo científico/acadêmico com a prática docente.

Se compreendermos o ECS como uma oportunidade de reflexão da prática docente, alinhando os conhecimentos que são trabalhados no subcampo científico/acadêmico, é possível que não só os estudantes-estagiários, mas também professores da universidade e da escola, envolvidos com este processo, encontrem

oportunidades para ressignificar suas práticas, possibilitando uma (re)constituição de suas identidades, que estão em constante construção, a partir das demandas que a sociedade atribui para ação docente no subcampo escolar (AROEIRA, 2014). Facilitar o diálogo compartilhado entre os atores consolida os saberes emergentes da prática profissional, já que as redes coletivas de trabalho constituem um fator decisivo para a afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1992).

As falas dos estudantes-estagiários, desta pesquisa, destacaram o fato de que durante o período de ECS, os aspectos positivos e negativos (doces e amargos) estiveram constantemente entrelaçados no mesmo tempo e espaço educativo. A partir da experiência dos mesmos, algumas agruras foram encontradas no percurso, as quais, nas suas percepções, constituíram-se como ações de desconexão entre universidade e escola.

4.4.2 Ações de distanciamento entre universidade e escola durante o ECS

A conexão entre os subcampos científico/acadêmico e escolar possibilitam uma ponte entre os saberes tratados no contexto da formação inicial e a ação cotidiana da prática docente, consolidando uma formação mais condizente com que se espera atualmente. Bisconsini (2017) menciona que partir do dia-a-dia do subcampo escolar como um dos meios para abordar os saberes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física é um dos principais elementos para a formação dos futuros professores deste componente curricular. Para a autora, “[...] contatos regulares com as escolas são indispensáveis, no sentido de municiar os professores universitários de elementos que permeiam este contexto e de introduzir os acadêmicos ao seu futuro espaço social de intervenção profissional” (BISCONSINI, 2017, p. 282). Neste cenário, o ECS precisa se tornar *lócus* deste processo.

Ao analisar os dados coletados durante o percurso dos estudantes-estagiários com a experiência dos estágios, algumas barreiras precisaram ser enfrentadas, as quais se caracterizaram como ações de distanciamento entre a universidade e a escola (Figura 17). Como principais temáticas levantadas a partir desta categoria, destacam-se: falta de comunicação entre os professores; falta de relação entre os conhecimentos científicos/acadêmicos com as ações desenvolvidas no ECS; a organização curricular; e, a sobrecarga do professor universitário.

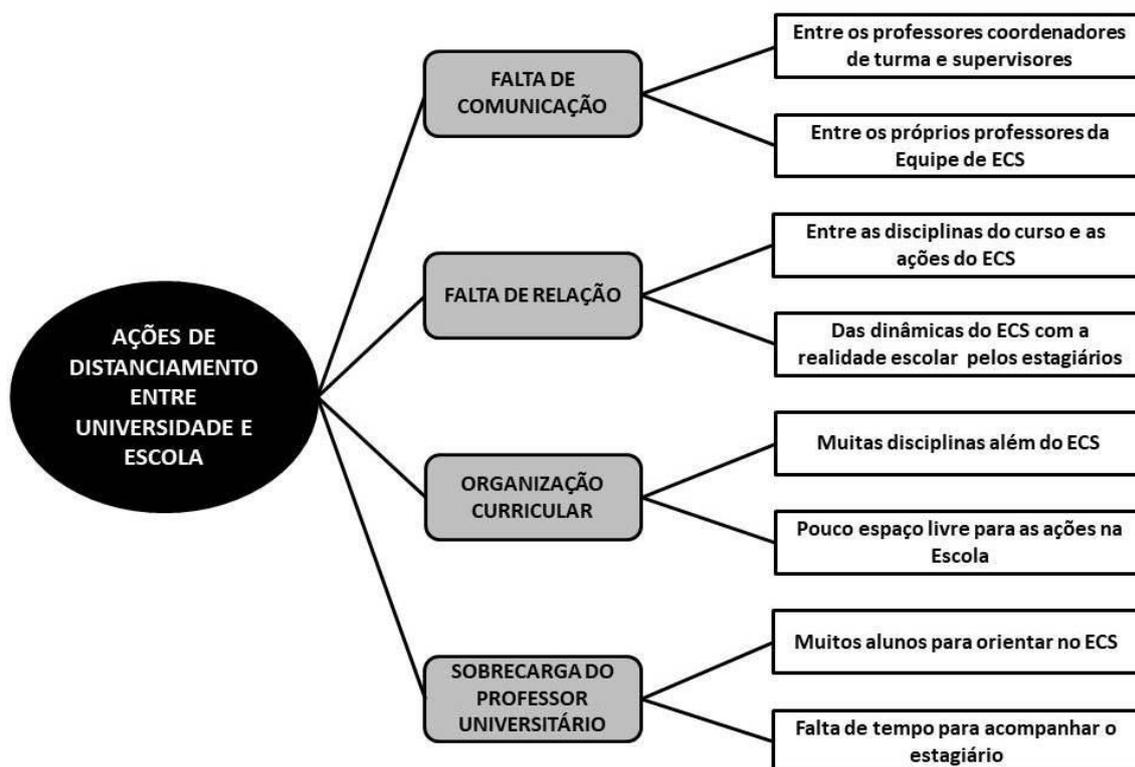


Figura 17 – Ações de distanciamento entre a universidade e a escola durante o ECS
Fonte: o autor

Como ações que dificultaram o desenvolvimento do ECS em determinados momentos, os estudantes-estagiários destacaram a falta de comunicação entre os professores como uma delas. A falta de comunicação entre alguns professores coordenadores de turma com os professores supervisores, bem como o desentendimento entre os próprios professores da equipe de estágio com relação às ações desenvolvidas durante este período, foram as principais agruras elencadas.

Para que o processo de ECS torne-se significativo para os futuros professores, todos os agentes formadores precisam estar em uma mesma sintonia, caso isso não esteja alinhado, as intenções que se almejam durante a formação inicial se tornam frágeis. No estudo de Bisconsini; Flores e Oliveira (2016), ao analisarem as ações de ECS de cursos de Licenciatura de uma universidade, os autores observaram que pouco ou nada acontece de interação entre as ações do professor da universidade e do supervisor, o que demonstra haver um grande distanciamento entre ambos, com prejuízos pedagógicos formativos que poderão repercutir na futura atuação profissional desses estudantes-estagiários.

As experiências relatadas pelas estudantes-estagiários desvelam que para alguns professores coordenadores de turma de ECS, este não se constitui como 'via de mão dupla', já que não percebem este espaço como uma parceria efetiva entre os subcampos científico/acadêmico e escolar. Lüdke (2009) assinala que tal parceria requer o engajamento desses dois grupos: os professores que atuam na universidade e os que atuam na educação básica. Desse modo, os ECS poderiam ser mais próximos da realidade e das necessidades de formação dos estudantes-estagiários, possibilitando benefícios para as escolas, que receberiam seus futuros professores com uma formação mais atenta às exigências da educação contemporânea. Pimenta e Lima (2009) relatam que uma parceria mais viva entre universidade e escola proporcionaria mais conhecimentos e aprendizagens para ambas as partes.

Outra temática que se destacou como marca negativa neste processo foi a falta de relação entre as demais disciplinas do curso de Licenciatura da UEM com a realidade escolar encontrada no ECS e, entre as ações desenvolvidas nas aulas presenciais, sob o comando de estudantes-estagiários, com o dia-a-dia da prática docente.

As respostas dos participantes realçam uma realidade que não se encontra somente neste cenário estudado, mas em grande parte dos cursos de formação de professores no Brasil, nos quais o embasamento teórico-crítico facilitador da práxis, no aperfeiçoamento contínuo da docência e do compromisso sociopolítico desta profissão, é fragmentado ou tácito. Giesta (1998) destaca que esta limitação pode decorrer da maneira como a formação inicial constitui suas intenções pedagógicas, principalmente no ensino dos conhecimentos científicos/acadêmicos, que ainda pouco estimula o estudante a pensar em sua prática e justificar suas opções conceituais.

A prática docente se sustenta no embasamento teórico e permite a (re)construção de conhecimentos. Nesse sentido, "a teoria ilumina a prática e assim possibilita novos fazeres; a prática comprova, desmente e aperfeiçoa teorias; as teorias são sustentadas por práticas e as práticas por teorias. Enfim, teoria e prática são indissociáveis" (FELDKERCHER, 2010, p.112). Ronfeldt e Grossman (2008) afirmam que uma formação que não aprofunda as práticas educativas estabelece raízes frágeis na identidade profissional dos futuros professores.

Um importante eixo curricular que deve ou deveria se fazer presente nos cursos de Licenciatura são as PCC. A PCC pode articular os diferentes saberes docentes (disciplinares, curriculares e experienciais) dentro dos cursos de formação de professores, desde o início da mesma, a fim de construir diálogos relevantes entre o que se aprende no subcampo científico/acadêmico com a realidade do subcampo escolar, já que permite a comunicação entre professores universitários, futuros professores e professores da escola. Neste caminho, a PCC torna-se uma ação de rompimento da formação de professores em que teoria e prática são pensadas e trabalhadas de forma dicotômica (BARBOSA et al., 2013), auxiliando os futuros professores na inserção dos ECS.

A articulação das PCC com os ECS, de forma conjunta e concomitante, qualifica o entendimento para a docência. Com esta compreensão, os estágios passam a ter outro trato pedagógico, podendo resgatar a qualquer momento conteúdos e experiências já experimentados ao longo da formação inicial (MARCON, 2013). As PCC, organizadas numa lógica curricular de associação dos conhecimentos científicos/acadêmicos com a realidade dos diferentes contextos educativos, podem promover o reconhecimento de papéis, atitudes e ações construídas e resignificadas da profissão. Com este suporte, os ECS passam a constituir um rito de passagem ou até mesmo um tempo a ser vivido como docente (FORTES, 2008; CONCEIÇÃO; DIAS, 2012).

Outro elemento destacado como barreira se configura na organização curricular do curso durante o período de ECS. Os estudantes-estagiários reclamam da falta de espaço (tem disponível) em sua grade curricular para as ações do ECS no subcampo escolar, bem como o excessivo número de disciplinas a serem cursadas simultaneamente a este processo.

Felício e Oliveira (2008), em estudo realizado com estudantes de Licenciatura em fase de conclusão de curso, destacam que uma das barreiras na formação inicial, é a realidade de muitos estudantes que não encontram em sua rotina um espaço de tempo adequado para a realização do ECS, denunciando a fragilidade de alguns currículos em termos de distribuição de disciplinas, carga horária e o próprio olhar para o ECS como ação de formação.

A estrutura curricular de um curso, sua estrutura para cada semestre, sua carga horária e disposição durante os dias da semana, são fatores que podem se tornar positivos ou negativos para a formação do licenciado, principalmente, no que

se refere às atividades que são desenvolvidas para além das intervenções dentro dos muros da universidade (FLORES, 2013). As reflexões iniciais, feitas pelo corpo docente do curso, referentes aos critérios a serem utilizados para a elaboração do currículo, constituem-se necessárias para o sucesso do desenvolvimento do futuro professor, já que a participação de todos os envolvidos nesse trabalho é essencial.

A construção da grade curricular é responsabilidade de todos os atores do subcampo científico/acadêmico. Deve ser assumida de forma a sistematizar e interligar as atividades que constituem o currículo e as atividades que são propiciadas em outros subcampos corresponsáveis pela formação dos novos profissionais, questionando as experiências vivenciadas como educador e estabelecendo em grupo as mudanças necessárias (FENSTERSEIFER, 1998).

Tal ação demanda ajustar, da melhor maneira, a carga horária e o número de disciplinas essenciais para cada semestre e/ou ano, a fim de possibilitar que os conhecimentos e experiências que estão sendo desenvolvidos se tornem significativos ao professor em formação. Nota-se a importância posta ao corpo docente universitário na estruturação de seu currículo, em especial na forma como percebem o ECS dentro deste processo, pois como entendem e valorizam esse componente curricular refletirá na organização e espaço disponibilizado para as ações que precisam acontecer dentro da escola.

A sobrecarga do professor universitário foi outra temática elencada pelos participantes deste estudo como prejudicial na realização do ECS, em especial no ECS I. O número de orientandos por professor, às vezes extrapola o que seria essencial, bem como suas funções. Além de estudantes-estagiários, muitos têm alunos de iniciação científica, TCC, pós-graduação, exercem cargos administrativos, entre outros, o que o sobrecarrega e dificulta sua participação efetiva nas ações do ECS.

A carência de uma participação assídua e colaborativa do professor da universidade (orientador e/ou coordenador de turma), de forma a favorecer a aproximação entre os subcampos científico/acadêmico e escolar, é uma constatação que frequentemente os estudantes-estagiários apontam como característica negativa durante a realização do ECS (AROEIRA, 2014). Segundo Zabalza (2004), os professores universitários “desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência” (p. 109).

Esse conjunto de funções apontadas por Zabalza (2004) dizem respeito às atividades de pesquisa, de administração, de negociações, de relações institucionais, entre outras. O professor do subcampo científico/acadêmico, muitas vezes, tem uma ampla demanda de trabalho, marcada por normas e prazos, as quais interferem na forma como suas ações são estruturadas e executadas. Os indicadores de qualidade da educação superior, a pontuação do currículo *lattes*, os pré-requisitos para o financiamento de uma pesquisa, os prazos de envio dos trabalhos a serem publicados, o calendário letivo, os relatórios, a participação em comissões e representações, a orientação dos estudantes, entre outros, definem tempos, definem prioridades, exigem dedicação e acabam caracterizando cada professor no desenvolvimento do seu trabalho – trabalho que abrange também as atividades de orientação do ECS (FELDKERCHER, 2016).

Além das exigências da vida profissional, o professor também tem exigências da vida pessoal e, portanto, sua rotina pode se tornar uma inacabável lista de atividades a serem cumpridas. E todas essas demandas de trabalho acabam condicionando os modos de acompanhamento e orientação por parte do professor do professor da universidade junto aos seus estudantes-estagiários. Como não está determinado em lei, o acompanhamento de um professor responsável pela formação inicial durante o ECS, com carga horária exclusiva para essa função, geralmente não é observada. Zotovici et al. (2013) desvelam que os professores da universidade, mais acompanham à distância e, às vezes, só burocraticamente, o que ocorre nesse período, do que de forma direta na escola. O amadurecimento para lidar com a autonomia em relação às orientações para esse espaço é necessário, pois deve representar, para o estudante-estagiário, uma fase primordial à sua formação inicial, tratada de modo denso e responsável (ZOTOVICI et al. 2013).

Como observado nos relatos dos estudantes-estagiários, tanto aspectos positivos quanto negativos se entrelaçam durante a formação inicial, em especial durante o período do ECS, que o fragilizam ou o fortalecem. Caso os fatores negativos dentro desse processo se tornem mais marcantes na trajetória do estudante-estagiário, estes podem desencadear uma formação profissional desconexa com a futura profissão.

Bento (1993) destaca que um dos equívocos cometidos pelos cursos de formação inicial, é de não associarem elementos da profissionalidade, tais como crenças, valores, representações que constituem o processo de identificação docente

do futuro professor, com os conhecimentos científicos/acadêmicos desenvolvidos nesse percurso, de modo a amenizar os impactos existentes no início da atuação profissional. Sendo assim, o ECS precisa ser compreendido como período em que as habilidades e os conhecimentos construídos durante a formação se transformam em competências, as quais poderão ser alteradas ou se fortalecer, conforme as experiências da prática docente que acontecem no terreno da profissão e as diversas situações vivenciadas no mesmo.

5. CONCLUSÕES: O APITO FINAL?

“Quantos somos, não sei... Somos um, talvez dois, três, talvez quatro, cinco, talvez nada. Talvez a multiplicação de cinco em cinco mil e cujos restos encheriam doze terras.

Quantos, não sei... Só sei que somos muitos”.

(Vinícius de Moraes)

Eis que se chega às considerações finais desta pesquisa. Todo o pesquisador neste momento precisa amarrar o trabalho, dar um apito final e, isso não é uma tarefa fácil. Escrever é uma ação árdua e, dar fim ao escrito não é tão simples, visto que tal processo não é completamente possível, pois a pesquisa e as verdades que ela produz não se findam e, sim, renovam-se, ao instigar novas reflexões, caminhos e possibilidades para se olhar para um mesmo objeto de conhecimento.

Analisar o processo de identificação docente, a partir do acompanhamento das ações do ECS I e II, enquanto integrante da equipe de estágio e, a partir das percepções dos estudantes-estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física, desvelou um palco construído com valorosos indicativos do que é a docência, no entanto, embasado numa subjetividade de vivências do real contexto do subcampo escolar. O reconhecimento do ser professor se fortalece de maneira significativa com as experiências dos ECS, na prática docente. São também neles que as agruras da formação inicial de professores e as demandas da profissão assinalam, paradoxalmente, anseios e vitórias no processo de descoberta constante sobre o que buscam de si e do que buscam como futuros professores.

O ECS configura-se como um tempo na formação de professores de Educação Física que transcende as ações de caráter didático-pedagógicas e contempla elementos essenciais dentro desse percurso, tais como os valores, crenças, representações de si e do outro, entre outros, fundamentais para a constituição do ser professor.

No exercício de entender a constituição de rabiscos iniciais da identidade docente de futuros professores, a compreensão da identidade profissional esteve respaldada nas concepções formuladas individualmente e no coletivo dos estudantes-estagiários investigados. Os resultados encontrados não podem ser

generalizados, mas se colocam como indicadores relevantes, que servem como reflexão e contributo para demais cenários e investigações.

Os achados desta pesquisa nos mostram os movimentos constitutivos do processo de identificação docente dos estudantes-estagiários investigados. Estes se configuram desde a escolha e permanência na Licenciatura, suas representações sobre a docência, as relações estabelecidas consigo e com o outro e a influência das intenções pedagógicas do curso, com ênfase no ECS, que proporcionou uma relação de conexão entre os subcampos científicos/acadêmico com o escolar.

Como primeiro movimento, a partir das falas dos participantes, notou-se que os motivos que levaram os estudantes-estagiários a escolher o curso de Licenciatura em Educação Física estão direta e/ou indiretamente correlacionados às práticas corporais experimentadas no período anterior ao seu ingresso no curso. A intenção pela carreira da docência, como primeira ou segunda alternativa de graduação, também foi uma característica apresentada e estava interligada às influências de familiares ou professores/treinadores, que embasaram sua opção de futura profissão com o ensino das práticas corporais que têm experiência, ressaltando a questão das influências do meio no processo de escolha profissional.

Outro ponto que pode ser evidenciado se constituiu por diferentes encantamentos direcionados ao curso, principalmente após a realização dos ECS. O envolvimento com a docência, com os agentes do estágio e, o contato com a futura profissão direcionaram os estudantes-estagiários a permanecer no curso e a criar novas representações sobre ser professor. Destacou-se que da fase de ingresso no curso superior à sua conclusão, o estudante-estagiário conseguiu estabelecer diversas configurações sobre a identidade docente apoiadas no sentimento do que ainda não é, já que não tem o reconhecimento do título, com aquilo que pretende ser e, nessas tensões e equilíbrios subjetivos, constituíram sua figura de professor.

Nas interpretações dos registros encontrados a partir das entrevistas e dos diários, percebe-se que o tempo anterior à formação inicial, a formação inicial e, principalmente, o período de ECS, engendram momentos marcantes (doces ou amargos) para a construção de representações sobre o ser professor e tudo que envolve tal profissão. Estes momentos desvelam significados já enraizados e percepções sobre como o ser professor era compreendido e configurado por cada estudante-estagiário e, como novas vivências e aprendizagens, num processo

constante de conversação e transição (identização docente), foram sendo incorporados na significação da docência para si e com o outro.

Após a realização do ECS as representações apresentadas demonstraram que para estes estudantes-estagiários, a partir das interações, negociações e oposições entre as crenças, valores, imagens, referências que já possuíam antes do contato com a realidade profissional, construídos pelas experiências vinculadas a prática docente no subcampo escolar, novas significações sobre a carreira docente e todos os condicionantes que a ela estão relacionados foram constituídas. Estes processos de identização, só confirmam que a identidade docente sofre forte influência das experiências do processo formativo inicial, delegando a esse, responsabilidade muito grande na oferta e seleção de vivências que sejam positivas e reforcem o valor social da formação.

Como elemento importante neste movimento da constituição da identidade docente, foram observadas algumas das relações intra e interpessoais que permeiam o tempo de ECS. Elas se caracterizaram de maneira positiva ou negativa, mas ambas proporcionam impactos no ser e estar da profissão docente dos estudantes-estagiários. Aprender a ensinar é um processo de construção do ser professor no meio de uma rede de relações conflitantes que caracterizam a formação de professores de Educação Física como complexa e desafiadora, já que se configura em tornar um sujeito diferente do que se era antes do curso, delegando a ele novas responsabilidades e características profissionais que necessitam atender as demandas da profissão de professor, as quais estarão entrelaçadas às características pessoais de sua identidade herdada. Tal compreensão implicou nos participantes adentrar em um cenário cheio de tensões, negociações e conflitos com outros agentes envolvidos nos subcampos científico/acadêmicos e escolar e, em especial, de se perceberem na figura de professor, reconhecendo ou refutando representações anteriores, construindo novas significações sobre a docência.

Ao analisar os registros dos estudantes-estagiários desta pesquisa, destacou-se que a constituição do processo de identização docente, propiciado pelas ações estruturadas no curso em questão, especialmente pelas que aconteceram no ECS, facilitaram em alguns aspectos a compreensão e o entendimento do ser professor durante este período, ao proporcionar aproximações entre os conhecimentos apreendidos na universidade com a realidade enfrentada na escola; reflexão e autorreflexão sobre as práticas docentes que eram observadas e desenvolvidas no

tempo do estágio; compartilhamento de saberes, atividades e conhecimentos entre os estudantes-estagiários na tentativa de amenizar as angústias enfrentadas no dia-a-dia escolar, e em outros aspectos acabaram se constituindo como barreiras, ao tornarem as ações que precisavam ser realizadas, como mais uma atividade burocrática do curso, em determinados momentos confusas e sem conexão com a prática docente que estava sendo experienciada pelos mesmos. Essas ações se mostraram positiva e negativamente interligadas no mesmo tempo e espaço, risco enfrentado pela equipe de ECS, já que as ações precisavam ser construídas, reconstruídas e incorporadas por todos os agentes, o que nem sempre pode acontecer.

Em relação ao processo de identificação docente dos estudantes-estagiários deste estudo, principalmente, aos aspectos que envolveram a profissionalidade docente junto ao subcampo escolar, o ECS configurou-se como o eixo central deste processo. Notou-se que a identidade herdada do tempo de alunos da educação básica se configurou como principal representação do que era ser professor para cada um, nos dois primeiros anos de formação inicial. Com a inserção no estágio e com a experiência da docência, mudanças foram sendo percebidas no entendimento do que é o professor, seu papel na escola e todos os condicionantes que entrelaçam a profissão, proporcionando compreensão da relação entre os conhecimentos científicos/acadêmicos elencados na universidade com a realidade escolar (identidade visada), o que alterou de maneira significativa as representações e significações do ser professor de cada estudante-estagiário, constituindo suas identidades docentes iniciais.

Percebeu-se que, para que houvesse rabiscos significativos na constituição da identidade docente dos mesmos, não bastava apenas uma formação inicial voltada para conhecimentos sem a relação com a prática docente no subcampo escolar. Para além dos conhecimentos teóricos, foi importante que o futuro professor trabalhasse dimensões como o afeto, a sensibilidade, a intuição, a improvisação, entre outros, configurados na interação da identidade para si e da identidade para o outro, dentro e fora da sala de aula na escola.

A reflexão da prática docente oportunizada no ECS, alinhada aos conhecimentos que eram trabalhados no subcampo científico/acadêmico, possibilitou que não só os estudantes-estagiários, mas os professores da universidade e da escola encontrassem, em determinados momentos, oportunidades

para ressignificar suas ações pedagógicas, o que se configurava em uma nova forma de ser e agir na profissão. Mesmo evidenciado na pesquisa, desencontros entre os professores, quando o diálogo se constituía de forma compartilhada entre os mesmos, consolidava-se em saberes da prática profissional e facilitava as ações durante o período de estágio.

O ECS pode se tornar uma alavanca inicial para a amenização do choque com a realidade nos primeiros anos da docência, bem como pode propiciar significado aos conhecimentos e competências profissionais trabalhadas e almejadas na formação inicial. No entanto, percebe-se que tal processo só acontecerá de maneira significativa, se o subcampo científico/acadêmico e o subcampo escolar partilharem da responsabilidade desta formação. É por meio desta parceria, ao possibilitar experiências diretas com a docência, que os estudantes-estagiários podem (re)constituir suas representações do ser professor e pincelar sua identidade docente inicial mais próxima da realidade profissional.

Os cursos de formação inicial de professores de Educação Física assumem papel fundamental na construção do ser professor dos futuros profissionais. É a partir das intenções pedagógicas, do entendimento sobre o currículo, do perfil do egresso e dos objetivos visados pelo curso que se constitui a identidade docente. A incorporação do que é ser professor e tudo que envolve este papel ainda necessitam ser percebidos individualmente pelo estudante do curso de Licenciatura. A identidade docente é compreendida como um movimento de laços entre a biografia do sujeito com as influências culturais e sociais e com princípios engendrados nos subcampos que interage, os quais podem se configurar conforme o papel e as circunstâncias.

Nesta direção, esta pesquisa possibilitou a compreensão de que a constituição da identidade docente, condizente à realidade da profissão, durante a formação inicial em Educação Física, somente se configurou a partir das experiências do ECS na escola (*habitus* profissional), por meio de reflexões e autorreflexões sobre as vivências pessoais e relacionais da prática docente, com os conhecimentos e competências adquiridos na universidade (identidade visada). Não foi possível perceber uma identidade docente coletiva entre os sete estudantes-estagiários, embora tenham compartilhado de momentos em conjunto nas orientações e ações do ECS, ainda ficaram presos às concepções sobre o ser professor de forma individual, sendo: alguns com características de um professor

flexível, valorizando a aprendizagem do aluno de forma mais humana; outros atentos apenas na aprendizagem significativa do conteúdo específico; alguns criativos em relação ao planejamento da escola; outros simpáticos a seguir passo a passo do planejamento sugerido; entre outras.

Todos construíram uma identidade docente para si, resignificando suas identidades herdadas por meio dos processos de identização, estimulada nas ações desenvolvidas no período de ECS, as quais se mostraram significativas durante o processo. Destaca-se como principal elemento-chave nesse processo, a importância (inconscientemente) dada por todos os estudantes-estagiários (em tempos diferentes) ao reconhecimento de si como professor frente aos outros agentes (alunos, professores supervisores, orientador, colegas estudantes-estagiários), o que lhes instigou a entender a docência e melhor treiná-la no percurso do ECS, se relacionando de maneira diferente e construindo novas posturas de ser e estar na profissão.

Algumas ações proporcionadas nesta pesquisa, constituíram-se como essenciais durante o ECS no processo de identização docente destes estudantes-estagiários (Quadro 9). Elas se configuraram a partir das intenções pedagógicas da equipe de estágio e das possibilidades que poderiam ser construídas no curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.

Quadro 9 – Ações desenvolvidas na pesquisa e que se colocaram como facilitadoras do processo de identização docente durante o ECS

AÇÃO	OBJETIVO	POTENCIALIDADES
Confecção do Diário da Vida	Registrar as experiências pessoais das ações do ECS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexão sobre a realidade encontrada na escola; ✓ Autorreflexão sobre as ações do ECS;
Roda de conversa entre os estudantes-estagiários	Compartilhar as ações desenvolvidas no ECS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposição das experiências pessoais encadeadas pelas ações do ECS; ✓ Reflexão da realidade escolar encontrada por casa estudante-estagiário; ✓ Troca de saberes, conhecimentos e atividades entre os estudantes-estagiários.

<p>Rodas de conversa com professores supervisores</p>	<p>Possibilitar a relação dos conhecimentos científicos/acadêmicos apreendidos na universidade com a realidade escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreensão da aplicabilidade e interação dos conhecimentos apreendidos na universidade com a realidade da profissão; ✓ Reflexão sobre a realidade escolar do professor supervisor com a realidade encontrada nas ações do ECS; ✓ Entendimento da dinâmica escolar e das ações que acontecem no dia-a-dia da vida de professor a partir da experiência do professor supervisor convidado.
<p>Rodas de conversa com professores da universidade</p>	<p>Possibilitar a relação dos conhecimentos científicos/acadêmicos apreendidos na universidade com a realidade escolar vivenciadas pelos estudantes-estagiários no ECS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreensão da aplicabilidade e interação dos conhecimentos apreendidos na disciplina do professor da universidade convidado com a realidade vivenciada no ECS; ✓ Reflexão sobre as possibilidades de interação entre os conteúdos da universidade com o subcampo escolar de maneira geral.
<p>Laboratórios de práticas corporais</p>	<p>Proporcionar o desenvolvimento de aulas teórico-práticas sobre temáticas da cultura corporal de movimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Treinamento da docência por meio da simetria invertida entre os estudantes-estagiários; ✓ Reflexão sobre os temas da cultura corporal de movimento com a realidade escolar encontrada nas ações do ECS; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Autorreflexão sobre o desenvolvimento dos conteúdos nas direções do ECS de forma significativa aos alunos da escola; ✓ Entendimento das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal na organização dos conteúdos a serem trabalhados no ECS.

<p>Confecção do Diário de Classe</p>	<p>Proporcionar o registro de todos os acontecimentos das ações na escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aproximação com as ações dos professores supervisores na realidade encontrada em Maringá; ✓ Planejamento das ações desenvolvidas na escola; ✓ Reflexão das observações e participações das aulas do ECS na escola; ✓ Autorreflexão das ações desenvolvidas nas direções junto às turmas da escola.
<p>Orientações em conjunto</p>	<p>Proporcionar interação entre os estudantes-estagiários de um mesmo orientador</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposição das experiências pessoais encadeadas pelas ações do ECS; ✓ Reflexão da realidade escolar encontrada por casa estudante-estagiário; ✓ Troca de saberes, conhecimentos e atividades entre os estudantes-estagiários. ✓ Planejamento conjunto das ações desenvolvidas na escola; ✓ Autorreflexão sobre as ações desenvolvidas na escola durante o ECS.
<p>Acompanhamento e Discussão de Filmes</p>	<p>Debater sobre o ser professor e os condicionantes que estão envolvidos com a profissão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexão sobre diferentes concepções sobre o ser professor; ✓ Reflexão sobre diferentes realidades educacionais (países, estados e cidades); ✓ Entendimento sobre as relações estabelecidas entre os professores e demais atores do subcampo escolar.

<p>Leituras Dirigidas/Estudos de Casos</p>	<p>Fornecer conhecimentos sobre temáticas encontradas no desenvolvimento das ações do ECS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprofundamento de conhecimentos sobre temáticas que surgem no decorrer do ECS; ✓ Reflexões sobre os conhecimentos apreendidos na universidade com a realidade escolar encontrada na escola; ✓ Comparação entre diferentes contextos educacionais; ✓ Resolução e/ou entendimento de problemas estabelecidos na realidade escolar atual.
<p>Planejamento coletivo</p>	<p>Proporcionar a interação entre todos os estudantes- estagiários</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexão da realidade escolar encontrada por casa estudante-estagiário; ✓ Troca de saberes, conhecimentos e atividades entre os estudantes-estagiários. ✓ Autorreflexão sobre as ações desenvolvidas na escola durante o ECS.
<p>Direções em duplas e individuais</p>	<p>Possibilitar a experiência compartilhada e individual das ações do ECS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planejamento compartilhado das ações do ECS; ✓ Apoio nas direções durante o ECS; ✓ Enfrentamento individual (medo, angústia, nervosismo, entre outros) das ações de direção frente às turmas de ECS na escola.

Fonte: o autor

Essas ações apresentadas, no Quadro 9, desenvolvidas durante os dois anos de realização deste estudo, foram encaradas com riscos de não serem bem sucedidas, mas na sua maioria possibilitaram uma contribuição dentro do processo de constituição da identidade docente para si de cada estudante-estagiário deste estudo. Assim, vale destacar que as ações desenvolvidas neste processo trazem à cena, indicativos que podem servir como caminhos para outras realidades, desde que haja o cuidado ao considerar cada contexto e suas peculiaridades.

Como desfecho, considera-se que a tese foi confirmada. No percurso do ECS, a partir das interações, negociações e oposições geradas entre os agentes e consigo mesmo, principalmente, na reflexão e autorreflexão sobre a prática docente vivenciada no subcampo escolar, que o processo de identificação se constituiu em todos os estudantes-estagiários (cada um no seu tempo), de forma a rabiscar uma identidade docente inicial, a qual tenderá a se reconfigurar durante as próximas fases da trajetória profissional (HÜBERMAN, 2000) de cada um.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. R.; NOCCHI, N.; OST, M. A. A prática pedagógica como componente curricular: contextos e processos. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 305-321.

ALBUQUERQUE, A. et al. **A supervisão pedagógica**: na perspectiva do orientador de estágio. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

ALMEIDA, L. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, v. 17, n. 3, 2012. p. 899-920.

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2007. p. 13-35.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio**, v. 15, n. 27, 2007. p. 579-594.

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: Autores Associados, 1998.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 1, n. 2, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, F. R.; KRONBAUER, C. P.; KRUG, H. N. A valorização da participação dos professores de Educação Física nas reuniões pedagógicas escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 12, n. 1, 2013. p. 28-40.

ARAGÓN, L. C.; DIEZ, J. A. **Autoestima**: compresion y practica. Caracas: San Pablo, 2001.

AROEIRA, K. P. Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágio Supervisionado na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-151.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Intervenção pedagógica em Educação Física escolar: um recorte da escola pública. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, 2016. p. 316-330.

BARBOSA, A. T. et al. Concepção de alunos e professores sobre a Prática como Componente Curricular no curso de formação de professores de Ciências e

Biología. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EM DIDÁCTICA DE LAS CIÊNCIAS, 2013, Girona/ES, **Anais...** 2013. p. 270-275.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, set./dez., 2008. p. 185-207.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, I. et al. Experiências prévias na (re)configuração da identidade profissional: um estudo como estudantes estagiários de Educação Física. **Ágora para la educación física y el deporte**, v. 14, n. 3, 2012. p. 303-319.

BATISTA, P. O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: cartografia de um projeto de investigação. In: BATISTA, P.; GRAÇA, A.; QUEIRÓS, P. (Org.). **O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física**. Porto, Portugal: FADEUP, 2014. p. 9-41.

BATISTA, P.; PEREIRA, A. L.; GRAÇA, A. B. S. A. (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: Nascimento, J. V.; Farias, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 81-111.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and teacher education**, v. 20, 2004. p. 107-128.

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

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Educação Física, professores e estudantes: a escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, 2011.

BENITES, L. C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, 2013. p. 116-140.

BENITES, L. C. et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em Educação Física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Revista Movimento**, v. 22, n. 1, 2016. p. 35-50.

BENTO, J. O. Profissionalidade, ciência da profissão e competência profissional na formação do pedagogo do desporto e Educação Física. **Revista Espaço**, Porto, v. 1, n. 1, jan./jun. 1993. p. 5-16.

BERNARDI, A. P. et al. Formação inicial: a disciplina de Prática de Ensino como meio de experimentar a Educação Física Escolar. In: KRUG, H. N.; KRÜGER, L. G.;

CRISTINO, A. P. R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: UFSM, CE, PPGE, 2008.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Unijuí, 2009.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, N. esp, dez., 2011. p.105-15.

BIGUELINI, M.F.; ROSSATO, V.M. Expectativas na escolha da profissão: um estudo com acadêmicos do curso de Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, out., 2016. p.1-12.

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

BISCONSINI, C. R. **A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação Física: ruídos no campo universitário para o encontro com a escola**, 2017. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **J. Phys. Educ**, v. 27, p. 1-13, 2016.

BORGES, C. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BORGES, C.; DESBIENS, J. **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.229-237.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013a.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2013b.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2014a.

- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014b.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema escolar. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, 1999. p. 69-88.
- BRACHT, V. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN 4.024 de 1961. Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. **Lei complementar 5.692/1971**. Brasília, DF, 1971a.
- BRASIL. **Decreto Lei 69.450/1971** – normatiza a Educação Física. Brasília, DF, 1971b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução 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. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL, **Lei 9.696**, de 01 de setembro de 1998. Brasília, DF, 1998.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, **Resolução n. 07**, de 31 de março de 2004. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 01 de julho de 2015. Brasília, 2015.
- BRASIL, V. Z. et al. A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. **Movimento**, v. 21, n. 3, 2015. p. 815-829.
- CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. Jundiaí: Editora Fontoura, 2011.
- CARDOSO, O. M. Educação Física na escola pública: como os próprios profissionais percebem sua área de atuação. **Revista Efdeportes**, Buenos Aires, n. 56, jan. 2003.

CARVALHO, J. S. F. de. Sobre o conceito de formação. **Revista Educação**, São Paulo, Edição 137. Ed. Segmento: setembro, p. 70, 2008.

CARVALHO, L. M. C. et al. Pensando a licenciatura na UNESP. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano 9, n.9/10, 2003. p. 211-232.

CARVALHO, M. H. **O mal-estar na educação**: a natureza do trabalho docente – entre o sofrimento e o ressentimento, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física**: uma história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988;

CHONG, S.; LOW, L.; GOH, K. C. Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. **Australian journal of teacher education**, v. 36, n. 8, 2011. p. 50-64.

CONCEIÇÃO, J.; DIAS, M. No jogo do reconhecimento: estágio supervisionado e identidade docente na formação de professores de História. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 1, jan./jun. 2012. p. 110-123.

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

COSTA, M.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. Práticas de ensino em contexto de estágio: reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da faculdade. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 13, n. 3, 2013.

COSTA E SILVA, A. M. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, 2008. p. 182-186.

DANG, T. K. A. Identity in activity: examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. **Teach Teacher Educ.**v. 10, n. 30, 2013. p. 47-59.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Kroogan, 2003.

DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, 2012. p. 51-75.

DAVID, N. A. N. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.23, n.2, 2002. p.119-133.

DAY, C. **Pasión por enseñar**: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea, 2006.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, C. (Org.) **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais (pp. 103-120). Porto: Porto Editora, 1997.

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

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUDECK, T. S.; MOREIRA, E. C.; MELO, J. P. Reflexões sobre o lugar da escola na formação de professores de Educação Física. **Motrivência**, v. 29, n. 51, 2017. p. 234-250.

FARIAS, G. O. **Carreira docente em Educação Física**: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FÁVARO, P. E.; NASCIMENTO, G. Y.; SORIANO, J. B. O conteúdo da intervenção profissional em Educação Física: o ponto de vista de docentes de um curso de formação profissional. **Revista Movimento**, v. 12, n. 2, 2006. p. 199-221.

FELDEKERCHER, N. O estágio curricular acadêmico como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores. **Revista espaço acadêmico**, Maringá, v. 10, n. 115, 2010. p. 110-117.

FELDEKERCHER, N. O trabalho dos professores orientadores de estágio em cursos de formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, 2016. p.1799-1813.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, 2008. p. 215-232.

FENSTERSEIFER, Alex. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Florianópolis: Editora UFSC, 1998.

FERREIRA, F.; KRUG, H. N. A reflexão na Prática de Ensino em Educação Física. In: KRUG, Hugo. (Org.). **Formação de professores reflexivos**: ensaios e experiências. Santa Maria: O Autor, p.83-102, 2001.

FIGUEIREDO, Z. Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. **Revista portuguesa de educação**, Lisboa, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

FLICK, U. **Métodos Qualitativos na investigação científica**. Tradução de Artur Parreira. Lisboa: Monitor, 2005.

FLORES, M. A.; VIANA, I. C. **Profissionalismo docente em transição**: As identidades dos professores em tempos de mudança. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2007.

FLORES, P. P. **A identificação docente no curso de Licenciatura em Educação Física**: facilidades e dificuldades na construção do ser professor, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

FLORES, P. P. et al. Refletindo sobre o ensino superior: a proposta de Docência Orientada na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.12, n.1, 2013. p.235-253.

FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação inicial de professores de Educação Física: o estágio curricular supervisionado em contexto escolar inclusivo. **Pesquiseduca**, Santos, v. 6, n. 11, jan./jun., 2014. p. 190-215.

FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Apontamentos sobre o processo de identificação docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, out, 2014.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. **Revista portuguesa de formação de professores**, Porto, v. 1, 2001. p. 37-54.

FORTES, V. M. B. **A constituição da identidade do professor caboverdiano nas relações sociais e de trabalho**. 2008. 213f. Tese (Doutorado Educação – Psicologia da Educação) – Centro de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. 425 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREEMA, E. L. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação**: identidades e desenvolvimento profissional dos professores. Lisboa, v. XI, n. 2, 2002. p. 21-33.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010. p. 1355-1379.

GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F.; ALMEIDA, M. I. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIESTA, N. C. **Formação, concepções e ações profissionais do docente bem-sucedido: análise de representações e práticas no ensino médio**. 1998. 374f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e as ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-226.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, mai/jun, p. 20-29, 1995.

GOELLNER, S. V. et al. Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 3, 2010. p. 381-410.

GOMES, P.; QUEIRÓS, P.; BATISTA, P. A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. **Sociologia**, v. 28, 2014. p. 167-192.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p.31-62.

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

ILHA, F. R. S. **O curso de Licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. A Licenciatura em Educação Física e seus espaços formativos. **Ativ. Fís., Lazer & Qual. Vida: R. Educ. Fís.**, Manaus, v. 2, n. 1, jun., 2011. p. 49-70.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

IZA, D. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 2, 2014. p. 273-292.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre a universidade e escola. **Movimento**, v. 21, n. 1, 2015. p. 111-123.

KRUG, H. N.; KRUG, R. R. As gratificações e frustrações da docência em Educação Física escolar para os acadêmicos do CEFD/UFSM em situação de estágio. **Revista Efdeportes**. Buenos Aires, ano 13, n.125, Out. 2008.

KRUG, R. de R.; KRUG, H.N. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSM. **Revista Efdeportes**, Buenos Aires, a.13, n.123, ago., 2008. p.1-9.

KRUG, R. R.; KRUG, H. N. Os motivos da escolha da profissão: licenciatura ou bacharelado em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, set., 2017. p.1-10.

KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. Licenciatura em Educação Física: concepções a partir da vivência experienciada dos professores do ensino superior em seu percurso formativo. **Movimento**, v. 15, n. 1, 2008. p. 51-70.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LEMOS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a constituição da identidade profissional. 2009. 375f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIMA, R. et al. Formação inicial de professores de Educação Física: A perspectiva dos estudantes estagiários. In: QUEIRÓS, P.; BATISTA, P.; ROLIM, R. (Eds.). **Formação inicial de professores**: reflexão e investigação da prática profissional. Porto: Editora FADEUP, 2014. p. 77-92.

LOPES, A. As identidades dos(as) professores(as) portuguesas(as) e o lugar da relação nos saberes profissionais. In: **A formação de professores à luz da investigação**. Lisboa: FPCE-UL/AFIRSE, 2003.

LOPES, A. A identidade dos professores portugueses do 1º CEB entre o passado e o futuro. In: LEITE, C.; LOPES, A. **Escola, currículo e formação de identidades**. Porto: Edições ASA, 2007.

LOPES, A. et al. Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. **Revista portuguesa de educação**, Minho, v. 17, n. 1, p. 63-95, 2004.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, ago./dez. 2009. p. 95-108.

LUGUETTI, C. et al. Perspectivas dos futuros profissionais da Faculdade de Educação Física de Santos-SP: novas tendências. **Conexões**, v. 3, n. 1, p. 58-71, 2005.

MACEDO, V. K. et al., Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, jul./set., p. 514-527, 2017.

MAFFEI, W. S. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Motrivência**, v. 26, n. 43, p. 229-244, 2014.

MALGLAIVE, G. Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 53-60

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. 2ª ed. Portugal: Porto Editora. 2005.

MARCON, D. **Conhecimento pedagógico do conteúdo: a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos**. Caxias do Sul: Educs, 2013.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. 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.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Maringá: SEDUC, 2012.

MARTINS, M. L.; NOMA, A. K. A influência das idéias neoliberais na educação atual: interlocução com o relatório Jacques Delors e os PCNs. In: Jornada do HISTEDBR: Região Sul, II., Ponta Grossa e Curitiba. A produção em história da educação na Região Sul do Brasil. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2002.

MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. N. "O que eu transformaria? Muita coisa!": os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio curricular supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 22, n. 4, p. 569-581, 2013.

MATOS, T. S.; NISTA-PICOLLO, V. L.; BORGES, M. C. Formação de professores de Educação Física: identidade profissional docente. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 8, n. 15, p. 47–59 jan./jun. 2016.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes. 2001.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

METZNER, A. C. O papel da didática na formação de professores de Educação Física: a opinião dos discentes. **Conexões**, v. 9, n. 1, p. 166-193, 2011.

MEZZAROBA, C.; BASSANI, J. J. Reflexões sobre a Educação Física a partir dos conceitos de “campo” em Pierre Bourdieu e de “paradigma” em Thomas Kuhn. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 207- 222, 2015.

MEZZAROBA, C.; CONCEIÇÃO, D. M. “Os herdeiros”: questões sobre o campo esportivo. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 317-340, jul./dez. 2014.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MINGUES, E.; ARATANGUY, C. **O Diário de cada um**. In: Caderno da TV Escola PCN na Escola. Brasília, 1998.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, p. 111-140, 1992.

MOLINA, R. M. K.; SILVA, L. O.; SILVEIRA, F. V. Celebração e transgressão: a representação de esporte na adolescência. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v.18, n.2, abr/jun, p. 125-136, 2004.

MOLINA NETO, V. A cultura docente do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K.; SILVA, L. O. O processo de identização docente e a formação em Educação Física para o trabalho docente no contexto escolar In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 519-542.

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

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

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Vida Adulta: Visão Existencial e Subsídios para Teorização. **Educação**, Porto Alegre, n. 5, 1982. p. 94-112.

NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em Educação Física e desportos**: contextos de desenvolvimento profissional. Montes Claros: Unimontes, 2002.

NEGRINI, A. Instrumentos de coletas de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto alegre: Universidade UFRGS, p. 61-94, 1999.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 177-201.

NEIRA, M. G. Os currículos que formam professores de Educação Física e a síndrome do Estocolmo: explicações para o choque com a realidade. **Educación Física y Deporte**, v. 33, p. 51-71, 2014.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

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

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, A. A. B. La Educación Física brasileira. Puntos débiles y fuertes de su sistema. In: CONGRESO MUNDIAL DEL DEPORTE ESCOLAR, EDUCACIÓN FÍSICA Y PSICOMOTRICIDAD, VI, 2016, Coruña. **Anais...** Coruña: Universidade da Coruña, p. 1-7, 2016.

OLIVEIRA, A. A. B. et al. O Estágio Curricular Supervisionado na formação permanente do professor de Educação Física. In: PONTES JÚNIOR, J. A. F. (Org.). **Conhecimentos do professor de Educação Física escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

OLIVEIRA, M. O. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 27, 111-126, 2014.

PAIVA, F. S. L. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, número especial, p. 51-82, jul/dez, 2004.

PALMA, Â. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular**. Londrina: EDUEL, 2010.

PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Física**. Curitiba: SEED, 2008.

PATRÍCIO, M. F. Ontem, hoje, amanhã: A unidade criadora do tempo nos ofícios da profissão. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 2, n.4, p. 124-126, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v.22, n.2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 69-112.

PIRES, F. C. O. O papel do professor orientador na efetivação do estágio: múltiplas visões. In: XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Campinas, 2012. **Anais...** Campinas: 2012. p. 930-941.

PIRES, V. **A construção da identidade docente em educação física: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC**, 2016. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PIRES, V. et al., Identidade docente e Educação Física: um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n.1, p. 35-60, 2017.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del professor: un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Díada, 1997.

PRAXEDES, W. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RAZEIRA, M. B. et al. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, jul./dez. 2014. p. 124-136.

REIMBERG, N.; NEIRA, M. G. O lugar do estágio na formação de professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, A.; FORTUNATO, I. (Org.). **Formação de professores de Educação Física em perspectivas**: Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Edições Hipótese, 2016. p. 20-45.

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, 2013. p.519-533.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... **Motrivivência**, n. 28, p 38-62, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RODRIGUES, E.; CORRÊA, L.; CARVALHO, S. **Escrituração Escolar**. Goiânia, Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2010.

RONFELDT, M.; GROSSMAN, P. Becoming a professional: experimenting with possible selves in professional preparation. **Teacher education quarterly**, 2008. p. 41-60.

RONSPIES, S. M. Who wants to be a physical education teacher? A case study of a non-traditional undergraduate student in a physical education teacher education program. **The Qualitative Report**, v. 16, n. 6, 2011. p. 1669-1687.

ROZENGARDT, R. Pensar las prácticas de formación de profesores en educación física. **Pensar a prática**, v. 9, n. 2, jul./dez. 2006. p. 281-295.

RUBO, E. A. A. et al. Do núcleo de ensino ao Pibid: contribuições da Unesp à formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 153-168.

SANTINI, J. **A síndrome do esgotamento profissional**: O “abandono” da carreira docente pelos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano)—Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, jul./set. 2005. p. 209-222.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D. Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 1 (61), jan./abr., 2007. p. 149-164.

SANTOS, C.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, maio/ago., 2011. p. 353-370.

SANTOS JÚNIOR, S. L. **Extensão universitária: contribuições à formação inicial de professores de Educação Física**, 2006. Monografia (Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SARMENTO, D .F.; FOSSATTI, P. A docência na visão de futuras professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n.6, jul./dez., 2011. p. 42-57.

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

SILVA, B. S.; GODOI, M. M. S. A formação do *habitus* docente pelo viés do PIBID. **Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 1, 2015. p. 12-21.

SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. O processo de identização docente na Rede Municipal de Porto Alegre. **Educação & Realidade**, v. 35,n. 1, 2010. p. 209-231.

SILVA, M. C. **Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SILVA, M. F. G; SOUZA NETO, S. **Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA JÚNIOR, A. P. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física**, 2016. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SILVA JÚNIOR, A. P. 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 JÚNIOR, A. P.; BOTH, J.; OLIVEIRA, A. A. B. Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado em Educação Física. **J. Phys. Educ.**, v. 29, e2937, 2018.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBRAL, J. M.; GONÇALVES, C. M.; COIMBRA, J. L. A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 10, n. 1, 2009. p. 11-22.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. B. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Revista Movimento**, v. 22, n. 1, p. 311-324, 2016.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 889-909, 2014.

STEIN, G. Q. Recursos e identidade: disputas simbólicas em torno da política de comunicação na ONG CAMP. **Revista Todavia**, V. 4, n. 6-7, jun. p. 53-72, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em Educação Física – habilitação: Licenciatura**. Resolução n. 102/2015-CEP. Maringá, 2015a.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em Educação Física – Licenciatura – Turno Integral**. Resolução n. 103/2015-CI/CCS. Maringá, 2015b.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em Educação Física – Licenciatura – Turno Noturno**. Resolução n. 111/2015-CI/CCS. Maringá, 2015c.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Regulamento do componente estágio curricular supervisionado do curso de graduação em educação física habilitação: licenciatura**. Maringá, 2015d.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Site Institucional**. Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.uem.br>. Acesso em: 28/09/2017.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZOTOVICI, S. A. et al. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.2, p. 568-582, 2013.

APÊNDICES



APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título do projeto: O processo de identificação docente durante o Estágio Curricular Supervisionado: em jogo no campo da Educação Física

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Autor: Patric Paludett Flores

Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Endereço: Avenida Colombo, n. 5.790 - Bloco M-06 - Sala 014 - Campus Universitário - Maringá-PR - Departamento de Educação Física (DEF-UEM).

Convidamos o (a) prezado (a) acadêmico (a) a participar desta pesquisa, a qual tem como objetivo analisar as relações estabelecidas durante os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) do curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UEM com a constituição do processo de identificação docente dos futuros professores.

É preocupado com a formação inicial de professores de Educação Física, que compreendemos a relevância de realizar este estudo, já que buscamos uma educação de qualidade e profissionais minimamente preparados para atuar em seu campo profissional. Também salientamos que ao realizarmos esta pesquisa podemos compreender como os profissionais estão saindo do seu curso de graduação, principalmente, como estão sendo preparados dentro do curso para assumirem a postura de docentes.

Para que possamos atingir o objetivo desta pesquisa, faz-se necessário o acesso aos materiais produzidos durante os ECS (Diários de Classe e Diário da Vida), bem como, a realização de entrevistas com os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UEM a fim de se adquirir informações para a discussão da presente temática.

Será importante a gravação das entrevistas, se assim aceitarem os participantes, para não se perder detalhes importantes das suas falas. Após a realização das entrevistas, as discussões serão transcritas e devolvidas aos sujeitos, para que esses possam incluir, excluir ou reescrever os seus depoimentos.

Os dados coletados através das entrevistas, como também, os materiais produzidos durante os ECS (Diários), serão utilizados exclusivamente com caráter científico, sendo lidos apenas pelo pesquisador responsável e pelo autor da pesquisa, estando estes, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais.

O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa, sendo esses livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-los, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos aos mesmos.

Quanto aos benefícios da pesquisa, vale ressaltar que ao compreendermos o processo de identificação docente a partir dos ECS no curso de Licenciatura do

DEF/UEM, destacando seus facilitadores e buscando soluções para as barreiras impostas, podemos traçar novas maneiras de se pensar o curso enquanto formação de professores, bem como, trazer apontamentos que possam embasar discussões na busca por uma educação superior de qualidade.

Desde já, informamos que se pretende divulgar os resultados encontrados neste estudo em periódicos e eventos da área da Educação Física e Educação.

Mesmo não sendo a nossa intenção, esta pesquisa poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos. Vale ressaltar que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEM sob o Processo n. CAAE: 57470716.7.0000.0104 e aprovado sob o parecer n. 1.715.040.

O autor compromete-se em esclarecer adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através do telefone _____ ou por e-mail _____.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo o acesso aos meus Diários (Classe e Vida) e a realização de entrevistas sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e CI do participante: _____

RG: _____

Declaramos abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito da pesquisa para a participação na mesma.

Assinatura do pesquisador responsável: _____

RG: _____

Assinatura do autor da pesquisa: _____

RG: _____

Maringá, ____ de _____ de 201__.

APÊNDICE B

ORGANIZAÇÃO DO DIÁRIO DE CLASSE ECS I

	Capa	
	Sumário	
EDUCAÇÃO INFANTIL		
	Folha de rosto do CEMEI	
	Cópia do Contrato (Termo)	
	Plano de Estágio	
	Calendário da SEDUC	
	Planejamento da SEDUC	
	Cronograma do CEMEI	
	Conhecendo a Realidade Escolar	
	Organização da Educação Física Escolar (Planejamento do CEMEI)	
	Relatório de observação	
	Ficha de controle de frequência de observação	
	Relatório de participação	
	Ficha de controle de frequência da participação	
	Perfil da Turma	
	Plano de Unidade	
	Relatório de direção	
	Ficha de controle de frequência de direção	
ENSINO FUNDAMENTAL 1º ao 5º ano		
	Folha de rosto do Ensino Fundamental	
	Cópia do Contrato (Termo)	
	Plano de Estágio	
	Calendário da SEDUC	
	Planejamento da SEDUC	
	Cronograma do Ensino Fundamental	
	Conhecendo a Realidade Escolar	
	Organização da Educação Física Escolar (Planejamento do Ensino Fundamental)	
	Relatório de observação	
	Ficha de controle de frequência de observação	
	Relatório de participação	
	Ficha de controle de frequência da participação	
	Perfil da Turma	
	Plano de Unidade	
	Relatório de direção	
	Ficha de controle de frequência de direção	
PROGRAMAS ESPECIAIS		
	Folha de rosto	
	Cópia do Contrato (Termo)	
	Plano de Estágio	
	Cronograma	
	Calendário da instituição responsável	
	Planejamento da Escola e/ou instituição responsável	
	Relatório de observação	
	Ficha de controle de frequência de observação	
	Relatório de participação	
	Ficha de controle de frequência da participação	
	Relatório de direção	
	Ficha de controle de frequência de direção	
REUNIÕES PEDAGÓGICAS		
	Relatório das Reuniões Pedagógicas	
	Relatório das Palestras	
	Seminário	
	Conclusão Geral do Estágio	
	Ficha de avaliação parcial – caso exista	
	FICHA COM A NOTA FINAL	

ORGANIZAÇÃO DO DIÁRIO DE CLASSE ECS II

	Capa	
	Sumário	
ENSINO FUNDAMENTAL 6º ao 9º ano		
	Folha de rosto do Ensino Fundamental	
	Cópia do Contrato (Termo)	
	Plano de Estágio	
	Calendário da SEED	
	Planejamento da SEED	
	Cronograma	
	Conhecendo a Realidade Escolar	
	Organização da Educação Física Escolar (Planejamento da Escola)	
	Relatório de observação	
	Ficha de controle de frequência de observação	
	Relatório de participação	
	Ficha de controle de frequência da participação	
	Perfil da Turma	
	Plano de Unidade	
	Relatório de direção	
	Ficha de controle de frequência de direção	
ENSINO MÉDIO		
	Folha de rosto do Ensino Médio	
	Cópia do Contrato (Termo)	
	Plano de Estágio	
	Calendário da SEED	
	Planejamento da SEED	
	Cronograma	
	Conhecendo a Realidade Escolar	
	Organização da Educação Física Escolar (Planejamento da Escola)	
	Relatório de observação	
	Ficha de controle de frequência de observação	
	Relatório de participação	
	Ficha de controle de frequência da participação	
	Perfil da Turma	
	Plano de Unidade	
	Relatório de direção	
	Ficha de controle de frequência de direção	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA/PROGRAMAS ESPECIAIS		
	Folha de rosto	
	Cópia do Contrato (Termo)	
	Plano de Estágio	
	Cronograma	
	Calendário da instituição responsável	
	Planejamento da Escola e/ou instituição responsável	
	Relatório de observação	
	Ficha de controle de frequência de observação	
	Relatório de participação	
	Ficha de controle de frequência da participação	
	Relatório de direção	
	Ficha de controle de frequência de direção	
REUNIÕES PEDAGÓGICAS		
	Relatório das Reuniões Pedagógicas	
	Relatório das Palestras	
	Seminário	
	Conclusão Geral do Estágio	
	Ficha de avaliação parcial	
	FICHA COM A NOTA FINAL	

MODELO – CRONOGRAMA

Escola: Setor: Educação Física Estagiários: Professor Orientador: Supervisora do Estágio (Concedente):
--

CRONOGRAMA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I () II ()

PERÍODO DO ESTÁGIO	
DATA DE INÍCIO	DATA DE TÉRMINO

DIA DA SEMANA	SITUAÇÃO (OBSERVAÇÃO/PARTICIPAÇÃO DIREÇÃO)	HORÁRIO	HORA/AULA	SÉRIE
TOTAL				

ATIVIDADES EXTRAS	HORA/AULA	DIAS DA SEMANA

MODELO – CONHECENDO A REALIDADE ESCOLAR

Estabelecimento de Ensino: _____

Horário de Funcionamento: _____

Nº de Alunos Atendidos: _____

Nº de Recursos Humanos (Docentes e Funcionários): _____

Espaço Físico da Escola (Breve Relato):

Recursos Materiais (Breve Relato):

Contexto da Comunidade Escolar (Breve Relato):

MODELO – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO RELATÓRIO DE: [] OBSERVAÇÃO [] PARTICIPAÇÃO

ESCOLA	ENDEREÇO
DISCIPLINA	SÉRIE/ANO
PERÍODO	HORÁRIO
DIA DA SEMANA	IDADE MÉDIA
PROFESSOR SUPERVISOR	ALUNO ESTAGIÁRIO

TEMA DA AULA:

OBJETIVO DA AULA:

CONTEÚDO DA AULA:

PROCEDIMENTOS DA AULA/SUA PARTICIPAÇÃO NA AULA:

RECURSOS UTILIZADOS NA AULA:

AVALIAÇÃO REALIZADA NA AULA:

COMENTÁRIOS SOBRE A AULA:

MARINGÁ, / /20__

ESTAGIÁRIO

MODELO – PERFIL DA TURMA

Estabelecimento de Ensino: _____

Professor(a) Supervisor(a): _____

Professor(a) Estagiário(a): _____

Ano/Turma: _____

Nº de Alunos: _____

Idade Média dos Alunos: _____

Nº de Meninos/ Nº de Meninas: _____

Rotina da Turma (Como é organizada a aula/alunos – antes/durante/depois da aula):

Nível Motor dos Alunos (Observações gerais):

Comportamento dos Alunos nas Aulas (Observações gerais):

Motivação dos Alunos nas Aulas (Observações gerais):

Atividade(s) que os Alunos Preferem Realizar:

Observações Relevantes:

MODELO – PLANO DE UNIDADE

Estabelecimento de Ensino: _____

Professor(a) Supervisor(a): _____

Professor(a) Estagiário(a): _____

Ano/Turma: _____

Nº de Alunos: _____

Dia(s) da Semana/Horário da Aula: _____

Período de Execução: _____

Total de Aulas: _____

Assunto Central da Unidade (Tema):

_____Objetivos Específicos da Unidade:

_____Conteúdo(s):

_____Procedimentos de Ensino:

_____Recursos de Ensino:

_____Avaliação:

_____Referências:

MODELO – PLANO DE AULA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

COLÉGIO		ENDEREÇO		
DISCIPLINA		SÉRIE		
PERÍODO		HORÁRIO	DIA	
DIA DA SEMANA		IDADE MÉDIA	N. ALUNOS	
PROFESSOR SUPERVISOR		ALUNO ESTAGIÁRIO		

TEMA CENTRAL

--

OBJETIVO GERAL

RECURSOS A SEREM UTILIZADOS NA AULA

--

PARTE INICIAL / INTRODUÇÃO

Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação

PARTE PRINCIPAL / DESENVOLVIMENTO / CONTEÚDOS / ATIVIDADES

Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação

PARTE FINAL / CONCLUSÃO

Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação

COMENTÁRIOS DA AULA / AVALIAÇÃO

PONTOS POSITIVOS:

PONTOS NEGATIVOS:

ALTERNATIVAS DE SOLUÇÃO:

BIBLIOGRAFIA

--

Aluno Estagiário	Visto	Professor Orientador	Visto

APÊNDICE C

ENTREVISTA INICIAL

Data da entrevista: ____/____/____.

Dados de identificação do Estagiário

Nome: _____

Idade: _____ Ano de Ingresso no Curso: _____

Possui outra Formação (Qual): _____

Cidade Natal: _____ Cidade Atual: _____

Mora com quem? _____

Roteiro Semiestruturado

- 1) Como foi sua experiência como aluno(a) na Educação Básica?
- 2) Como foi sua experiência como aluno(a) nas aulas de Educação Física Escolar?
- 3) Por que você escolheu fazer Licenciatura em Educação Física?
- 4) Como você percebe sua formação até este momento?
- 5) Como é a sua relação com seus colegas de turma?
- 6) Durante a sua formação, você já realizou atividade(s) na escola? Se sim, qual(ais)? Como foi(oram) estruturada(s)? Como você caracteriza essa(s) vivência(s)?
- 7) Como você percebe a dinâmica (organização) da escola?
- 8) Qual é a sua expectativa ao realizar o estágio? Por quê?
- 9) O que é ser professor(a) na sua concepção? Por quê?
- 10) Em sua opinião, como você se torna professor(a)? Por quê?
- 11) Quais são as características de um(a) professor(a) de Educação Física? Por quê?
- 12) O que é necessário ter para ser um(a) professor(a) de Educação Física? Por quê?

APÊNDICE D

ENTREVISTA INTERMEDIÁRIA

Data da entrevista: ____/____/____.

Dados de identificação do Estagiário

Nome: _____

Roteiro Semiestruturado

- 1) Você utilizou das suas experiências esportivas/corporais na atuação do ECS I?
- 2) Como se constituíram suas escolhas pedagógicas para o ECS I?
- 3) As posturas pedagógicas adotadas por você são inspiradas em exemplos de professores (Escola e/ou Universidade)?
- 4) Qual é o papel do professor orientador no seu ECS I?
- 5) Qual é o papel do professor supervisor no seu ECS I?
- 6) Para você o que é ser professor na Educação Infantil, nos Anos Finais e nos Programas Especiais?
- 7) Para você, quais são as habilidades que constituem a postura pedagógica do professor?
- 8) Para você quais são as características de um bom professor?
- 9) No período do ECS I você conseguiu colocar em prática estas características? As aulas presenciais do ECS I foram significativas?
- 10) Durante o ECS I quais foram os momentos em que você se sentiu professor?
- 11) Durante o ECS I quais os momentos que você não se sentiu professor?
- 12) Comente como o ECS I contribuiu para a constituição de sua identidade de professor.

APÊNDICE E

ENTREVISTA FINAL

Data da entrevista: ____/____/____.

Dados de identificação do Estagiário

Nome: _____

Roteiro Semiestruturado

- 1) Você utilizou das suas experiências esportivas/corporais na atuação do ECS II?
- 2) Como se constituíram suas escolhas pedagógicas para o ECS II?
- 3) As posturas pedagógicas adotadas por você são inspiradas em exemplos de professores (Escola e/ou Universidade)?
- 4) Qual é o papel do professor orientador no seu ECS II?
- 5) Qual é o papel do professor supervisor no seu ECS II?
- 6) Para você o que é ser professor nos Anos Finais, Ensino Médio e na EJA?
- 7) Para você, quais são as habilidades que constituem a postura pedagógica do professor?
- 8) Para você quais são as características de um bom professor?
- 9) No período do ECS II você conseguiu colocar em prática estas características?
- 10) Durante o ECS II quais foram os momentos em que você se sentiu professor? As aulas presenciais do ECS II foram significativas?
- 11) Durante o ECS II quais os momentos que você não se sentiu professor?
- 12) Quais disciplinas do curso contribuíram para a realização do ECS II?
- 13) Comente como o ECS II contribuiu para a constituição de sua identidade de professor.
- 14) Ao ingressar no curso de Educação Física, quais eram suas expectativas? Hoje, estas expectativas sofreram alterações?
- 15) Quais são suas perspectivas com relação ao futuro na área da Educação Física?

APÊNDICE F



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Departamento de Educação Física**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste documento, autorizar o Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira e o doutorando Patric Paludett Flores a desenvolverem o projeto de pesquisa intitulado “*O processo de identização docente durante o Estágio Curricular Supervisionado: em jogo no campo da Educação Física*”, com os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física desta conceituada instituição de ensino. Declaro para os devidos fins, que estou ciente de que os pesquisadores são do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina (PEF – UEM/UEL), e desenvolverão atividades de pesquisa no âmbito desta Unidade de Ensino. Caso necessário, a qualquer momento os pesquisadores poderão ter o termo de autorização cancelado, se comprovada atividades que causem algum prejuízo para esta instituição.

Maringá, 15 de março de 2016.

Prof. Dr. Fernando Augusto Starepravo
Chefe Adjunto do Departamento de Educação Física/UEM

APÊNDICE G

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O processo de identificação docente durante o Estágio Curricular Supervisionado: em jogo no campo da Educação Física.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

Autor: Patric Paludett Flores.

Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Local de coleta de dados: Departamento de Educação Física (DEF/UEM).

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados foram coletados através de gravação em áudio e registros em Diários. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UEM, no Departamento de Educação Física, por um período de cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Maringá, _____ de _____ de 201____.

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira – CI _____

Patric Paludett Flores – CI _____

ANEXOS



ANEXO 1



Crítério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016

A metodologia de desenvolvimento do Critério Brasil que entrou em vigor no início de 2015 está descrita no livro *Estratificação Socioeconômica e Consumo no Brasil* dos professores Wagner Kamakura (Rice University) e José Afonso Mazzon (FEA /USP), baseado na Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) do IBGE.

A regra operacional para classificação de domicílios, descrita a seguir, resulta da adaptação da metodologia apresentada no livro às condições operacionais da pesquisa de mercado no Brasil.

As organizações que utilizam o Critério Brasil podem relatar suas experiências ao Comitê do CCEB. Essas experiências serão valiosas para que o Critério Brasil seja permanentemente aprimorado.

A transformação operada atualmente no Critério Brasil foi possível graças a generosa contribuição e intensa participação dos seguintes profissionais nas atividades do comitê:

Luis Pilli (Coordenador) - LARC Pesquisa de Marketing

Bianca Ambrósio - TNS

Bruna Suzzara – IBOPE Inteligência

Marcelo Alves - Nielsen

Margareth Reis – GFK

Paula Yamakawa – IBOPE Inteligência

Renata Nunes - Data Folha

Sandra Mazzo - Ipsos

Tatiana Wakaguri – Kantar IBOPE Media

A ABEP, em nome de seus associados, registra o reconhecimento e agradece o envolvimento desses profissionais.

SISTEMA DE PONTOS**Variáveis**

	0	Quantidade			
		1	2	3	4 ou +
Banheiros	0	3	7	10	14
Empregados domésticos	0	3	7	10	13
Automóveis	0	3	5	8	11
Microcomputador	0	3	6	8	11
Lava louca	0	3	6	6	6
Geladeira	0	2	3	5	5
Freezer	0	2	4	6	6
Lava roupa	0	2	4	6	6
DVD	0	1	3	4	6
Micro-ondas	0	2	4	4	4
Motocicleta	0	1	3	3	3
Secadora roupa	0	2	2	2	2

Grau de instrução do chefe de família e acesso a serviços públicos

Escolaridade da pessoa de referência		
Analfabeto / Fundamental I incompleto	0	
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	1	
Fundamental II completo / Médio incompleto	2	
Médio completo / Superior incompleto	4	
Superior completo	7	
Serviços públicos		
	Não	Sim
Água encanada	0	4
Rua pavimentada	0	2

Distribuição das classes para 2016

As estimativas do tamanho dos estratos atualizados referem-se ao total Brasil e resultados das Macro Regiões, além do total das 9 Regiões Metropolitanas e resultados para cada uma das RM's (Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Brasília, Salvador, Recife e Fortaleza).

As estimativas são baseadas em estudos probabilísticos do Datafolha, IBOPE Inteligência, GFK, IPSOS e Kantar IBOPE Media (LSE). O perfil da classe é domiciliar.

Classe	Brasil	Sudeste	Sul	Nordeste	Centro Oeste	Norte
A	2,9%	3,6%	3,4%	1,4%	4,2%	1,8%
B1	5,0%	6,2%	6,2%	2,7%	5,3%	3,4%
B2	17,3%	21,0%	20,6%	10,5%	18,7%	11,7%
C1	22,2%	25,3%	28,0%	15,1%	23,0%	17,9%
C2	25,6%	25,4%	24,8%	25,6%	27,5%	26,3%
D-E	27,0%	18,5%	17,0%	44,7%	21,3%	38,9%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Classe	9RM's	POA	CWB	SP	RJ	BH	BSB	SSA	REC	FOR
A	4,3%	3,7%	5,4%	4,8%	3,5%	3,5%	9,9%	4,1%	2,0%	3,4%
B1	6,6%	6,5%	8,2%	7,5%	5,9%	5,7%	9,6%	5,2%	4,4%	4,3%
B2	19,5%	20,7%	24,3%	23,1%	17,5%	18,4%	22,0%	13,8%	13,2%	12,8%
C1	24,3%	27,0%	27,6%	28,4%	23,2%	24,0%	22,0%	18,1%	16,7%	15,0%
C2	25,9%	27,0%	22,8%	25,0%	26,6%	27,5%	21,7%	28,5%	28,5%	26,1%
D-E	19,4%	15,1%	11,7%	11,2%	23,3%	20,9%	14,8%	30,3%	35,2%	38,4%
TOTAL	100%									

Cortes do Critério Brasil

Classe	Pontos
A	45 - 100
B1	38 - 44
B2	29 - 37
C1	23 - 28
C2	17 - 22
D-E	0 - 16

Estimativa para a Renda Média Domiciliar para os estratos do Critério Brasil

Abaixo são apresentadas as estimativas de renda domiciliar mensal para os estratos socioeconômicos. Os valores se baseiam na PNAD 2014 e representam aproximações dos valores que podem ser obtidos em amostras de pesquisas de mercado, mídia e opinião. A experiência mostra que a variância observada para as respostas à pergunta de renda é elevada, com sobreposições importantes nas rendas entre as classes. Isso significa que pergunta de renda não é um estimador eficiente de nível socioeconômico e não substitui ou complementa o questionário sugerido abaixo. O objetivo da divulgação dessas informações é oferecer uma ideia de característica dos estratos socioeconômicos resultantes da aplicação do Critério Brasil.

Estrato Sócio Econômico	Renda média Domiciliar
A	20.888
B1	9.254
B2	4.852
C1	2.705
C2	1.625
D-E	768
TOTAL	3.130

PROCEDIMENTO NA COLETA DOS ITENS

É importante e necessário que o critério seja aplicado de forma uniforme e precisa. Para tanto, é fundamental atender integralmente as definições e procedimentos citados a seguir.

Para aparelhos domésticos em geral:

Devem ser considerados todos os bens que estão dentro do domicílio em funcionamento (incluindo os que estão guardados) independente da forma de aquisição: compra, empréstimo, aluguel, etc. Se o domicílio possui um bem que emprestou a outro, este não deve ser contado pois não está em seu domicílio atualmente. Caso não estejam funcionando, considere apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses.

Banheiro

O que define o banheiro é a existência de vaso sanitário. Considerar todos os banheiros e lavabos com vaso sanitário, incluindo os de empregada, os localizados fora de casa e os da(s) suite(s). Para ser considerado, o banheiro tem que ser privativo do domicílio. Banheiros coletivos (que servem a mais de uma habitação) não devem ser considerados.

Empregados Domésticos

Considerar apenas os empregados mensalistas, isto é, aqueles que trabalham pelo menos cinco dias por semana, durmam ou não no emprego. Não esqueça de incluir babás, motoristas, cozinheiras, copeiras, arrumadeiras, considerando sempre os mensalistas.

Note bem: o termo empregado mensalista se refere aos empregados que trabalham no domicílio de forma permanente e/ou contínua, pelo menos cinco dias por semana, e não ao regime de pagamento do salário.

Automóvel

Não considerar táxis, vans ou pick-ups usados para fretes, ou qualquer veículo usado para atividades profissionais. Veículos de uso misto (pessoal e profissional) não devem ser considerados.

Microcomputador

Considerar os computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks. Não considerar: calculadoras,

agendas eletrônicas, tablets, palms, smartphones e outros aparelhos.

Lava-Louça

Considere a máquina com função de lavar as louças.

Geladeira e Freezer

No quadro de pontuação há duas linhas independentes para assinalar a posse de geladeira e freezer respectivamente. A pontuação será aplicada de forma independente:

Havendo uma geladeira no domicílio, serão atribuídos os pontos (2) correspondentes a posse de geladeira; Se a geladeira tiver um freezer incorporado – 2ª porta – ou houver no domicílio um freezer independente serão atribuídos os pontos (2) correspondentes ao freezer. Dessa forma, esse domicílio totaliza 4 pontos na soma desses dois bens.

Lava-Roupa

Considerar máquina de lavar roupa, somente as máquinas automáticas e/ou semiautomática. O tanquinho NÃO deve ser considerado.

DVD

Considere como leitor de DVD (Disco Digital de Vídeo ou Disco Digital Versátil) o acessório doméstico capaz de reproduzir mídias no formato DVD ou outros formatos mais modernos, incluindo videogames, computadores, notebooks. Inclua os aparelhos portáteis e os acoplados em microcomputadores. Não considere DVD de automóvel.

Micro-ondas

Considerar forno micro-ondas e aparelho com dupla função (de micro-ondas e forno elétrico).

Motocicleta

Não considerar motocicletas usadas exclusivamente para atividades profissionais. Motocicletas apenas para uso pessoal e de uso misto (pessoal e profissional) devem ser consideradas.

Secadora de roupas

Considerar a máquina de secar roupa. Existem máquinas que fazem duas funções, lavar e secar. Nesses casos, devemos considerar esse equipamento como uma máquina de lavar e como uma secadora.

Modelo de Questionário sugerido para aplicação

P.XX Agora vou fazer algumas perguntas sobre itens do domicílio para efeito de classificação econômica. Todos os itens de eletroeletrônicos que vou citar devem estar funcionando, incluindo os que estão guardados. Caso não estejam funcionando, considere apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses.

INSTRUÇÃO: Todos os itens devem ser perguntados pelo entrevistador e respondidos pelo entrevistado.

Vamos começar? No domicílio tem _____ (LEIA CADA ITEM)

ITENS DE CONFORTO	NÃO POSSUI	QUANTIDADE QUE POSSUI			
		1	2	3	4+
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular					
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos de micro-ondas					
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional					
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca					

A água utilizada neste domicílio é proveniente de?	
1	Rede geral de distribuição
2	Poço ou nascente
3	Outro meio

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:	
1	Asfaltada/Pavimentada
2	Terra/Cascalho

Qual é o grau de instrução do chefe da família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.

Nomenclatura atual	Nomenclatura anterior
Analfabeto / Fundamental I Incompleto	Analfabeto/Primário Incompleto
Fundamental I completo / Fundamental II Incompleto	Primário Completo/Ginásio Incompleto
Fundamental completo/Médio Incompleto	Ginásio Completo/Colegial Incompleto
Médio completo/Superior Incompleto	Colegial Completo/Superior Incompleto
Superior completo	Superior Completo

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

Este critério foi construído para definir grandes classes que atendam às necessidades de segmentação (por poder aquisitivo) da grande maioria das empresas. Não pode, entretanto, como qualquer outro critério, satisfazer todos os usuários em todas as circunstâncias. Certamente há muitos casos em que o universo a ser pesquisado é de pessoas, digamos, com renda pessoal mensal acima de US\$ 30.000. Em casos como esse, o pesquisador deve procurar outros critérios de seleção que não o CCEB.

A outra observação é que o CCEB, como os seus antecessores, foi construído com a utilização de técnicas estatísticas que, como se sabe, sempre se baseiam em coletivos. Em uma determinada amostra, de determinado tamanho, temos uma determinada probabilidade de classificação correta, (que, esperamos, seja alta) e uma probabilidade de erro de classificação (que, esperamos, seja baixa).

Nenhum critério estatístico, entretanto, tem validade sob uma análise individual. Afirmações frequentes do tipo "... conheço um sujeito que é obviamente classe D, mas pelo critério é classe B..." não invalidam o critério que é feito para funcionar estatisticamente. Servem, porém, para nos alertar, quando trabalhamos na análise individual, ou quase individual, de comportamentos e atitudes (entrevistas em profundidade e discussões em grupo respectivamente). Numa discussão em grupo um único caso de má classificação pode pôr a perder todo o grupo. No caso de entrevista em profundidade os prejuízos são ainda mais óbvios. Além disso, numa pesquisa qualitativa, raramente uma definição de classe exclusivamente econômica será satisfatória.

Portanto, é de fundamental importância que todo o mercado tenha ciência de que o CCEB, ou qualquer outro critério econômico, não é suficiente para uma boa classificação em pesquisas qualitativas. Nesses casos deve-se obter além do CCEB, o máximo de informações (possível, viável, razoável) sobre os respondentes, incluindo então seus comportamentos de compra, preferências e interesses, lazer e hobbies e até características de personalidade.

Uma comprovação adicional da adequação do Critério de Classificação Econômica Brasil é sua discriminação efetiva do poder de compra entre as diversas regiões brasileiras, revelando importantes diferenças entre elas.