

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**O PROFESSOR-COLABORADOR NO ESTÁGIO  
CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA DO CEFD/UFSM: CONSTITUIÇÃO,  
CONCEPÇÃO, ORIENTAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO**

**Ana Paula Facco Mazzocato**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2014**

**O PROFESSOR-COLABORADOR NO ESTÁGIO  
CURRICULAR SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM: CONSTITUIÇÃO,  
CONCEPÇÃO, ORIENTAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO**

**por**

**Ana Paula Facco Mazzocato**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

**Orientador: Prof. Hugo Norberto Krug**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2014**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação de Mestrado

**O PROFESSOR-COLABORADOR NO ESTÁGIO CURRICULAR  
SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO  
CEFD/UFSM: CONSTITUIÇÃO, CONCEPÇÃO, ORIENTAÇÃO E  
CONTRIBUIÇÃO**

elaborada por

**Ana Paula Facco Mazzocato**

como requisito para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Prof. Hugo Norberto Krug, Dr.**  
(Presidente/ Orientador)

**Prof<sup>a</sup>. Mariângela da Rosa Afonso, Dr<sup>a</sup>. (UFPel)**

**Prof<sup>a</sup>. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

**Prof<sup>a</sup>. Helenise Sangoi Antunes, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2014**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pelo ingresso no Mestrado e pela realização desta dissertação. Sem sua intervenção, talvez eu não estivesse finalizando este estudo.

À Universidade Federal de Santa Maria, a CAPES, ao Centro de Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de proporcionar a mim e aos demais colegas professores este espaço de formação e desenvolvimento profissional.

Ao meu orientador Professor Doutor Hugo Norberto Krug, que desde a graduação em Licenciatura Plena em Educação Física CEFD/UFSM me orientou no Trabalho de Conclusão de Curso, na Especialização em Educação Física Escolar CEFD/UFSM e agora na realização deste sonho que é o Mestrado em Educação PPGE/CE/UFSM. Sem a sua orientação e colaboração eu não conseguiria ter realizado e finalizado esta dissertação. Serei eternamente grata pela sua ajuda no momento que mais precisei. Obrigada por entender e me ajudar!

Ao meu eterno companheiro/marido Pablo, que me acompanha há 17 anos com muita dedicação, amor, carinho e paciência, principalmente, nas horas mais difíceis, essa conquista também é tua, pois não conseguiria sem a tua ajuda.

À minha família por acreditarem em mim, e principalmente a minha querida irmã Ana Cristina a qual serviu de inspiração pela sua trajetória acadêmica.

A todos os meus colegas e amigos do GEPEF.

À minha funcionária Luciane.

À minha Professora Colaboradora Jacqueline de Estágio Curricular Supervisionado III Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por ser a inspiração desta Dissertação.

Aos Professores Colaboradores e estagiários que participaram deste estudo, que se disponibilizaram e se comprometeram com esta pesquisa, buscando contribuir da melhor maneira com os objetivos propostos. Sem eles este trabalho não poderia ser feito.

Finalmente, agradeço os dois presentes que recebi nesta trajetória de 2012 a 2014, o Mestrado e o meu Filho Pietro, filho tão desejado e sonhado, razão da minha vida, que hoje faz parte desta conquista.

**MUITO OBRIGADA!**

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

(Rubem Alves)

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **O PROFESSOR-COLABORADOR NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM: CONSTITUIÇÃO, CONCEPÇÃO, ORIENTAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO**

**AUTORA: ANA PAULA FACCO MAZZOCATO**  
**ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG**

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 4 de julho de 2014.

Este estudo está inserido na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE/CE/UFSM) e teve como objetivo analisar o processo de supervisão de estágio realizado pelos professores-colaboradores junto aos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em situação de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em relação a caracterização do espaço em que acontece, a constituição de ser professor-colaborador, a visão de estágio, ao trabalho de orientação e as contribuições. Justificamos a realização desse estudo pela importância de destacar o papel/função do professor-colaborador no ECS na formação de futuros docentes de Educação Física, em especial no CEFD/UFSM. Caracterizamos a metodologia como qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. As informações foram obtidas por meio de um questionário e as interpretações das respostas se deram por meio da análise de conteúdo. Participaram vinte e dois professores da educação básica que se prontificaram a ser professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM no 1º semestre letivo de 2014. Da análise das informações obtidas por meio do questionário foram delineados cinco (5) apontamentos para discussão: 1) O universo do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM; 2) A constituição dos professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM; 3) Como os professores-colaboradores reconhecem (percebem) o ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM?; 4) Como os professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM agem (orientam) durante o estágio? e 5) Considerações Transitórias: o Momento Final do Estudo. A partir dos achados obtidos neste trabalho, expostos ao longo do desenvolvimento desse trabalho, com a aplicação de questionários tendo como alvo o professor-colaborador, foi possível perceber a importância desse profissional no âmbito do ECS III para a formação profissional de futuros docentes de Educação Física no ambiente de estágio.

**Palavras-chave:** Educação Física. Formação de Professores. Formação Inicial. Estágio Curricular Supervisionado. Professor-colaborador.

## **ABSTRACT**

Master Dissertation  
Post-Graduation Program in Education  
Federal University of Santa Maria

## **TÍTULO**

**AUTHOR: ANA PAULA FACCO MAZZOCATO**

**ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG**

**Date and Place of Defense: Santa Maria, July 04, 2014.**

This study is inserted in (PPGE / CE / UFSM) Line of Research Training, Knowledge and Professional Development and aims to analyze the process of probation supervision conducted by teachers with students of the reviewers Degree in Physical Education Physical Education Center and Sports (CEFD) of the Federal University of Santa Maria (UFSM) at-Supervised (ECS) III (Series / Years of primary school) for characterization of space that happens, the constitution of being a teacher-collaborator the vision stage, the work of guidance and contributions. Justify the conduction of this study highlight the importance of the role / function of the teacher-collaborator in the ECS in training future teachers of physical education, in particular CEFD / UFSM. We characterize the methodology as a qualitative descriptive case study type. Information was obtained through a questionnaire and the interpretations of the responses are given through content analysis. The participants were twenty two teachers of basic education who were willing to be teachers-employees of ECS III's Degree in Physical Education CEFD / UFSM in the 1st semester of 2014. Reviewing the information obtained through the questionnaire were outlined five (5) Notes for discussion: 1) The universe of ECS III's Degree in Physical Education CEFD / UFSM; 2) The establishment of teacher-developers of ECS III Degree in Physical Education CEFD / UFSM; 3) How teachers-employees recognize (realize) the ECS III's Degree in Physical Education CEFD / UFSM; 4) How teachers-employees of ECS III's Degree in Physical Education CEFD / UFSM act (guide) during the internship? and 5) Transitional Considerations: Final Moment Study. From the findings obtained in this study, exposed along the development of this work, with the use of questionnaires targeting the teacher-developer, we saw the importance of this work under the ECS III for the training of future teachers of Education the physical stage environment.

**Keywords:** Physical Education. Teacher Training. Initial Training. Supervised. Teacher-collaborator.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

PC – Professor Colaborador

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

CNE/EB – Conselho Nacional de Educação / Conselho de Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

IES – Instituição de Ensino Superior

PNE – Plano Nacional de Educação

UNIFRA – Universidade Franciscana

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta

UPF – Universidade de Passo Fundo

URCAMP – Universidade da Região da Campanha

OMEP – Organização Mundial Para a Educação

FISMA – Faculdade Integrada de Santa Maria

CESUMAR – Centro de Ensino Superior de Maringá

CFE – Conselho Federal de Educação

RENASCER – Centro Educacional RENASCER

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso



## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Algumas características das escolas.....	41
QUADRO 2 – Algumas características pessoais dos professores-colaboradores.....	47
QUADRO 3 – Formação profissional dos professores-colaboradores.....	50
QUADRO 4 – Tempo de docência e turma de atuação dos professores-colaboradores.....	54
QUADRO 5 – Atuação docente dos professores-colaboradores.....	58
QUADRO 6 – Experiência do professor-colaborador com estágio.....	60

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Matriz Analítica.....	96
ANEXO II – Questionário.....	97

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE A – Requerimento.....	100
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	101
APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade.....	103

## SUMÁRIO

<b>1 AS CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: O INÍCIO DO ESTUDO.....</b>	<b>15</b>
1.1 A origem do estudo: a minha experiência como estagiária .....	15
1.2 O contexto do estudo: o Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.....	18
1.3 Os objetivos do estudo.....	20
1.3.1 O objetivo geral .....	20
1.3.2 Os objetivos específicos .....	20
1.4 A justificativa do estudo .....	21
<b>2 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A BASE DO ESTUDO.....</b>	<b>22</b>
2.1 A formação inicial e o Estágio Curricular Supervisionado.....	22
2.2 As normativas atuais do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores	27
2.3 O professor-colaborador e seu papel/função no Estágio Curricular Supervisionado	29
2.4 O professor-colaborador do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM e a legislação que o legitima .....	32
<b>3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O MAPA DO ESTUDO .....</b>	<b>35</b>
3.1 A abordagem do estudo .....	35
3.2 O tipo de estudo.....	36
3.3 O contexto e os participantes do estudo .....	37
3.4 O instrumentos de coleta de informações do estudo .....	37
3.5 A análise e a interpretação das informações do estudo .....	38
3.6 As questões éticas do estudo .....	39
<b>4 OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES: OS ACHADOS DO ESTUDO.....</b>	<b>411</b>

4.1 O universo do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM.....	411
4.1.1 As escolas .....	411
4.1.2 A universidade.....	444
4.2 A constituição dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM.....	455
4.2.1 Como os professores se tornam colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM .....	45
4.2.2 Quem são os professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM? .....	47
4.2.2.1 Algumas características pessoais dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM .....	477
4.2.2.2 A formação profissional dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM .....	50
4.2.2.3 O tempo de docência e a turma de atuação dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM.....	547
4.2.2.4 A atuação docente dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM em relação à Educação Física .....	57
4.2.2.5 A experiência anterior com estágio dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM.....	60
4.3 Como os professores-colaboradores reconhecem (percebem) o Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM .....	62
4.3.1 A concepção de estágio dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM .....	62
4.3.2 O papel/função dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM na formação profissional do estagiário .....	654
4.3.3 O reconhecimento do papel/função pelos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM na formação profissional do estagiário.....	68
4.4 Como os professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM agem (orientam) durante o estágio? .....	70

4.4.1 As ações (estratégias) de orientação utilizadas pelos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.....	70
4.4.2 O que (saberes) os professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM ensinaram aos estagiários?.....	72
4.4.3 Como os professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM se relacionaram com os estagiários?.....	75
4.5 As contribuições para a formação profissional dos acadêmicos que emergiram do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.....	77

**5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS: O MOMENTO FINAL DO ESTUDO ..... 79**

**REFERÊNCIAS ..... 86**

**ANEXOS ..... 95**

**APÊNDICES ..... 99**

## APRESENTAÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado está inserida na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Assim, a pesquisa desenvolvida aborda a temática sobre formação de professores, tendo como recorte de estudo o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM.

Nesta perspectiva, o estudo está formatado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, apresentamos as considerações introdutórias do estudo, mais especificamente, a origem do estudo, seu contexto, seus objetivos e a justificativa de sua realização.

No segundo capítulo, abordamos uma breve revisão de literatura sobre a formação inicial, o Estágio Curricular Supervisionado, incluindo a legislação vigente e o professor-colaborador e a discussão da unicência.

No terceiro capítulo, discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos utilizados no estudo.

No quarto capítulo, descrevemos os resultados e as discussões do estudo que estão orientados pelos objetivos específicos.

No quinto capítulo, apresentamos as conclusões do estudo.

Após, seguem as referências, os anexos e os apêndices.

Tenham uma boa leitura!

# 1 AS CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: O INÍCIO DO ESTUDO

## 1.1 A origem do estudo: a minha experiência como estagiária<sup>1</sup>

Somos de opinião de que a escolha de uma temática de pesquisa não se dá no vazio, pois essa faz parte de algo latente, que aos poucos vai tomando forma.

Portanto, cada estudo carrega em seu texto as diversas concepções, crenças e valores de quem o escreve, sendo que, nelas nos constituímos enquanto pessoas e profissionais.

Desta forma, um estudo sobre Estágio Curricular Supervisionado (ECS) não poderia acontecer sem colocar-se a experiência da autora da proposta. E, nesse sentido, faço um breve relato de minha participação nesse estágio de ensino, particularmente sobre o palco dessa investigação: o Estágio Curricular Supervisionado III do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi nele que surgiram as primeiras inquietações no que tange a regência de classe e a interação com o professor da escola.

Assim, na esteira desta experiência passo a divagar sobre algumas questões que considero significativas para ter me definido por esta temática.

Na busca por recursos pedagógicos diferenciados e pela construção de uma nova perspectiva da disciplina de Educação Física na escola, vislumbro novos horizontes a serem desbravados. Penso em uma educação para o corpo e mente, voltada aos princípios da cidadania, da valorização humana, do bem estar físico e mental.

Entendo que é no final do curso de Licenciatura, quando do enfrentamento da disciplina de estágio, que o graduando coloca à prova todo o seu processo de formação profissional, iniciado desde o princípio de seu ensino superior. Partindo desse pressuposto, a experiência relatada a seguir foi muito positiva para a minha formação profissional, pois possibilitou o exercício do SER PROFESSOR. O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais, afetivos, religiosos e culturais, ainda que secularizados.

A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar estes traços de uma imagem social construída historicamente. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não nos damos conta, muitas vezes, de separar esses espaços de

---

<sup>1</sup> Neste subcapítulo foi utilizada como forma verbal a primeira pessoa do singular e nos demais a primeira pessoa do plural.



tempo porque ser professor faz parte de nossa vida pessoal. Refletir sobre a prática, sim, eger temas para projetos sim, mas não esquecer os sujeitos, de seus tortuosos percursos humanos que não cabem em um restrito tema.

Nestes percursos realizei a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III no segundo semestre do ano de 2009. A turma era uma 3ª Série do Ensino Fundamental, turma 33, composta de 23 alunos. A professora-colaboradora (PC)<sup>2</sup> tinha como formação inicial a Pedagogia e era especialista e mestre em Educação, e, também, professora em uma universidade particular exercendo a docência em um curso de Pedagogia. A minha identificação foi imediata com essa profissional. Tratava-se de uma docente muito ativa, enérgica, interessada, dedicada e atualizada. Utilizava muito as novas tecnologias, tanto é assim que criou um blog para a turma, qual seja: *33bilac.blogspot.com*.

Neste sentido, a docente tinha consciência do seu papel de formadora no sentido proposto por Wemäre (2007 *apud* BENITES, 2012) no qual o formador é aquele que ajuda o futuro colega de profissão a se inserir. Diante disso, era visível a preocupação da PC com os meus anseios e era necessário eu estar atenta ao retorno de seus atos, atividades e encaminhamentos didático-pedagógicos para me guiar.

Foram 24 aulas ministradas com a carga horária de 1 hora cada. Com a denominada turma 33 ministrei as diversidades da Educação Física Escolar, mas principalmente realizei aulas de Yoga, as quais foram tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da 75ª Turma Licenciatura em Educação Física UFSM/2010.

As primeiras aulas não foram fáceis, pois eu não fazia parte do cotidiano destes alunos, e nem da escola, tendo em vista que a escola possui uma cultura própria. No entanto, com o decorrer das aulas e o meu interesse em acompanhar a turma em outras situações e momentos como gincanas, passeios e festas, logo passamos a ser uma ‘equipe’ como discorria a eles, portanto sem os alunos eu não estaria lá e vice-versa, tendo esses momentos ocorridos de forma muito intensa nas de aulas de Educação Física.

O estágio em escola é um espaço com regras próprias, com uma organização e hierarquia - alunos, funcionários, professores e gestores - que conhece o seu sistema e travam lutas (simbólicas) por posições, sendo marcados por relações de dominados e dominantes em função de seu capital (VASCONCELLOS, 2002).

---

<sup>2</sup> O Termo Professor-Colaborador é utilizado nesse estudo para designar o docente que faz a supervisão do estágio no campo de trabalho, aquele profissional que acompanha a atividade do estagiário, prestando orientação. Professor-Colaborador também pode ser identificado como Professor-Supervisor de Estágio.

Com isso, o professor tem a possibilidade de produzir conhecimento a partir da ação e da interação direta no seu ambiente de atuação que, obviamente, se refere aos seres humanos e, por conta disso, a pesquisa em docência é tratada como sendo de cunho predominantemente qualitativo (GAMBOA, 2003).

Nesta esteira, a escola pode ser vista como um espaço social na qual congrega costumes e valores próprios e se impõem sobre os indivíduos, tal como pode ser observado em seus gestos, em seus corpos, traçando uma relação dinâmica e histórica entre os seus agentes, entre o que cada pessoa herda em seu processo de socialização. Portanto, se incorporam estruturas cognitivas e sociais que organizam a percepção de mundo e as ações do cotidiano (BOURDIEU, 1989).

Após o ECS III, identifiquei o quanto a escola é um espaço de formação, tanto inicial, quanto continuada. Para o estagiário é inicial, e para o professor-colaborador (PC) é um espaço de formação continuada. Da mesma forma, em nossas aulas/reuniões com o professor orientador da turma do ECS III pude constatar que eu estava sendo agraciada por ter conseguido realizar esse estágio com essa PC, tendo em vista que o relato dos meus colegas era totalmente diferente do que pude vivenciar. O PC não os acompanhava nas aulas na quadra, não havia a troca de experiências, era um momento onde o PC descansava, deixando todo o compromisso para o estagiário.

Diante do exposto, compreendi que havia muitos questionamentos, inquietações a serem desvelados em uma pesquisa de mestrado, sendo o foco da pesquisa o PC.

Neste caminho, com o desenrolar da possibilidade de desenvolver uma dissertação de mestrado, entendi que minhas preocupações e possíveis contribuições para o universo da formação de professores residia no ambiente do Estágio Curricular Supervisionado, em específico, para o(a) professor(a) de Educação Física do CEFD/UFMS.

Com muitos pontos para serem destacados em função da minha experiência prática, o tema da pesquisa recaiu no professor-colaborador por entender que a figura desse docente, que recebe e orienta os estagiários, é muito importante para ser discutida, debatida e, mais do que isso, evidenciada e valorizada.

Filiando-me as inquietações de Benites (2012) em sua tese de doutorado passei a me fazer semelhantes questionamentos: *Será que o professor-colaborador se reconhece como formador de futuros professores? Como esse professor se tornou um professor-colaborador? Como o professor-colaborador compreende o estágio? Quais são suas dúvidas e angústias nesse momento? Que tipo de saber é necessário para orientar os estagiários? Que elementos compõem a identidade do professor-colaborador? Como registrar a existência dos possíveis*

*problemas encontrados no processo de estágio, visando a sua solução?* Essas questões, assim como Benites (2012), me fizeram pensar sobre possíveis contribuições para a identidade docente do professor-colaborador.

Deste modo, a questão fulcral deste estudo é ilustrar o professor-colaborador no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado: constituição, concepção, orientação e contribuição.

## **1.2 O contexto do estudo: o Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM**

Segundo Marques; Ilha e Krug (2009) o contexto da formação de professores e as diversas peculiaridades que compõem os cursos de Licenciatura permitem e instigam a desenvolver inúmeros estudos e pesquisas que possam contribuir com essa formação, assim como fomentar inúmeros questionamentos e trocas entre os profissionais da educação. Esses autores ainda salientam que nesse quadro amplo de possibilidades de estudos e pesquisas, aparece a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), pois essa, conforme Bernardi *et al.* (2008), deve ser o eixo norteador dos cursos de formação de professores, orientando o trabalho pedagógico das diferentes disciplinas.

Neste direcionamento de ideia, Pimenta e Lima (2004, p.61) afirmam que “o estágio como campo de conhecimentos é o eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilitando que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente [...]”.

Assim, considerando estas colocações, deslocamos o nosso interesse investigativo do Estágio Curricular Supervisionado em geral, para o ECS da Licenciatura em Educação Física, entretanto, mais particularmente para a Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pois essa realizou uma reforma curricular em 2005, fundamentada nas Resoluções n. 01 e n. 02 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno de 2002 – CNE/CP (BRASIL, 2002a; 2002b). Além disso, Ivo e Krug (2008) afirmam que estudar o quê e quem envolve essa disciplina é tarefa daqueles que se preocupam com uma formação de qualidade para os futuros docentes.

Desta forma, é importante salientar que, com a reforma curricular supracitada, o novo currículo (CEFD, 2005) do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM

proporciona o ECS I, II e III nos 5º, 6º e 7º semestres do mesmo, realizados respectivamente no Ensino Médio, nas Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental e nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 120 horas destinadas a cada estágio, somando-se a essas 360 horas, mais 45 horas de Seminário em ECS, no 8º semestre do curso, totalizando então 405 horas.

De acordo com Krug (2010), neste contexto do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, vários aspectos podem ser focalizados e, nesse sentido, voltamos nossos olhares, nesta investigação, para o ECS III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Assim, no desenvolvimento do ECS III, entre tantas questões, uma delas chama a atenção que é a ‘figura do professor-colaborador’ e sua constituição enquanto agente formador e um sujeito que participa do campo da formação de novos professores.

Para Benites *et al.* (2012) o professor-colaborador é o professor da escola de educação básica que recebe estagiários em condição oficial de Estágio Curricular Supervisionado, dá aos futuros professores elementos da sua experiência, possibilita que os mesmos descubram os macetes da profissão e oferece condições e espaço para os licenciandos colocarem em prática seus conhecimentos didático-pedagógicos.

Vale lembrar que no contexto do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM o professor-colaborador da educação básica não é o professor formado em Educação Física e sim o professor ‘unidocente’<sup>3</sup>.

Neste sentido, várias perguntas despertam o nosso interesse: como esse professor se tornou um professor-colaborador? Como se constituiu professor-colaborador? Será que esse professor se reconhece formador de futuros professores? Como o professor-colaborador compreende o momento do estágio? Como o professor-colaborador realiza a sua orientação junto aos estagiários? Quais suas contribuições à formação do estagiário?

Assim, com tantas questões para serem pensadas e respondidas o recorte deste estudo incide no professor-colaborador, pois, segundo Benites (2012, p.21) na relação universidade-escola, no que tange ao ECS, “a figura desse professor, que recebe e orienta os estagiários, é essencial e importante para ser discutida e debatida e, mais do que isso, evidenciada e valorizada”.

---

<sup>3</sup> Explicações sobre quem é o professor ‘unidocente’ é abordado no desenrolar do capítulo denominado de ‘A Fundamentação Teórica: A Base do Estudo’.

Desta forma, a questão central deste estudo é: como se desenvolve o processo de supervisão de estágio realizado pelos professores-colaboradores junto aos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado III?

### **1.3 Os objetivos do estudo**

A partir do questionamento supracitado surgiram os objetivos deste estudo.

#### **1.3.1 O objetivo geral**

Analisar o processo de supervisão de estágio realizado pelos professores-colaboradores junto aos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado III em relação à caracterização do espaço em que acontece, à constituição de ser professor-colaborador, à visão de estágio, ao trabalho de orientação e às contribuições para a formação profissional.

#### **1.3.2 Os objetivos específicos**

O objetivo geral foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos:

- 1) Caracterizar o espaço em que acontece o Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM;
- 2) Identificar a constituição dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM;
- 3) Identificar a visão dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM sobre o estágio;
- 4) Caracterizar o trabalho de orientação dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM; e,
- 5) Apontar as contribuições para a formação profissional dos acadêmicos que emergiram dos professores-colaboradores no contexto do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

## 1.4 A justificativa do estudo

Justificamos a realização deste estudo pela importância de destacar o papel/função do professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado na formação de futuros docentes de Educação Física, em especial no CEFD/UFSM.

Neste sentido, o ECS é um momento ímpar na formação do acadêmico de Educação Física e nele está envolvido o professor-colaborador (docente em exercício na escola).

Sabe-se, contudo, que o ECS como espaço formativo é de suma importância para ajudar os futuros docentes a adquirirem certos saberes que apenas a prática e o contato diário entre alunos e professores mais experientes pode proporcionar. O professor-colaborador deve ser um mediador no processo, facilitando, assim, a aprendizagem do estagiário que necessita exercitar seus conhecimentos e os saberes já adquiridos.

No processo formativo o que dificulta a troca de saberes e experiências é a diferença no ciclo de vida dos professores. Cada professor vivencia uma etapa do ciclo diferente. O orientador pode estar na fase de desinvestimento profissional, o professor-colaborador pode estar no início da carreira ou na fase da estabilização, mas, de qualquer modo, esse profissional deve sentir-se responsável pelas futuras gerações. Nesse contexto, é importante definir o papel/função do professor-colaborador no ECS de Educação Física e sua contribuição.

Estudos deste tipo, de acordo com Benites; Cyrino e Souza Neto (2012) auxiliam no sentido de apresentar que o fato de dar voz aos professores-colaboradores, de engrandecer o processo de formação e apontar possibilidades para se investir nos ECS como um verdadeiro campo disciplinar que apresenta seus saberes e práticas.

Além disso, Benites; Cyrino e Souza Neto (2012) colocam da necessidade de se investir no universo do ECS como um espaço que apresenta um corpo de conhecimento e práticas que precisam ser evidenciadas ou remodeladas para atender as expectativas e proporcionar experiências significativas para os futuros professores.

Justificamos este estudo como de suma importância para se conseguir subsídios visando um melhor aproveitamento do espaço formativo de estágio, observando-se como se dá a interação profissional, destacando-se primordialmente, o papel/função do professor-colaborador.

## **2 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A BASE DO ESTUDO**

### **2.1 A Formação inicial e o Estágio Curricular Supervisionado**

De acordo com Benites; Cyrino e Souza Neto (2012) existem nos curso de formação inicial de professores diversos conhecimentos teóricos e práticos que integram a estrutura curricular, onde se salientam os Estágios Curriculares Supervisionados que “se apresentam como um espaço de destaque para o exercício da profissão” (p.1). Os autores ressaltam que o momento do ECS “é bastante complexo e sobre ele recaem expectativas do ponto de vista das possibilidades de atuação do estagiário enquanto alguém que virá a se tornar um professor e necessita de experiências pedagógicas” (p.2).

Neste momento, cumpre referir que durante a década de 1980 foram inseridos vários elementos na discussão da formação docente, dentre eles, destacam-se: a crise na educação brasileira e a busca por melhores condições de trabalho e melhores salários para os profissionais; a expansão das vagas e matrículas nas escolas e o não investimento adequado correspondente a esse aumento, tendo como consequência a perda de qualidade na medida em que permitiu a docência por pessoas não habilitadas ao ensino; a lógica da empresa que invade as escolas e a sua organização nos processos de formação e administração da educação. Nesse período, a formação de professores pouco podia fazer a fim de reverter toda essa lógica implantada, gerando assim, novos impasses (como a deformação do profissional do ensino) a serem revistos no âmbito da preparação dos futuros profissionais da educação e nos diversos campos de atuação docente (PEREIRA, 2000).

Com isto, parte-se do pressuposto de que o professor tem uma profissão e merece ser valorizado em todos os seus aspectos para que se sinta motivado a estar sempre revendo a sua atuação docente, já que ele não tem de forma inata o dom sagrado da docência. Gómez (1998) ainda esclarece que a função docente e os processos de formação e desenvolvimento profissional precisam ser considerados no tocante aos modos que são concebidos na prática educativa.

De acordo com Imbernón (2000) a formação inicial tem o papel de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois se constitui no início da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas.

A formação inicial é tratada também por García (1999) como um modelo de orientação acadêmica, ou seja, a formação de professores consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura da matéria que é especialista.

A etapa de formação inicial é o momento da preparação formal do acadêmico em uma instituição onde foi docente, pois o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, da mesma forma, entende e apreende como realizar as práticas pedagógicas de ensino (GARCÍA, 1999).

Neste sentido, Ghedin; Leite e Almeida (2008, p.15) afirmam que “o elemento que faz o imbricamento entre a teoria e a prática é o processo de pesquisa que se desenvolve ao longo de toda a formação profissional”. Assim, de acordo com esses autores, a formação de professores não será completa se forem desprezados os processos investigativos do curso, os quais contribuem de forma notória para a constituição do saber docente. As dificuldades em instituir e desenvolver a prática da pesquisa na formação de professores gera, por vezes, o abandono da pesquisa, como se fosse possível abrir mão dessa ação formativa no contexto atual. Ao afastar a pesquisa da formação, destina-se a reprodução tradicional do ensino-aprendizagem, não preparando o futuro professor para aprender a lidar com os processos de mudança e não ensinando esse sujeito a produzir conhecimento. A propósito, Tardif (2002) refere que os saberes dos professores não devem ser considerados como dimensão à parte das demais questões que envolvem o ensino e o trabalho docente. Independente do nível de ensino que o professor trabalha e da função específica que tem é necessário a dedicação desse docente em construir e reexaminar constantemente os seus saberes docentes.

Freire (1996) também apresenta e estuda em sua obra os saberes, porém, nesse caso, dialoga com os saberes dos educandos em especial. Conforme o educador, o ato de ensinar exige respeito aos saberes intrínsecos dos alunos. Ele reforça a importância em discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes e sua relação com o ensino dos conteúdos ao fazer a seguinte pergunta: “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p.30).

Efetivamente, é necessário levar em consideração os saberes que os alunos possuem, bem como mostra-se necessário “investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1995, p.27).



Durante a sua formação, inicial ou continuada, o professor precisa entender “o próprio processo de construção escolar e produção do conhecimento escolar”, as diferenças e semelhanças dos diferentes saberes, conhecer toda a cultura escolar que está inserido, bem como ter acesso a toda história da ciência e do ensino, procurando compreender os seus pontos de interação (PEREIRA, 2000, p.47).

Com o objetivo de se compreender o conhecimento macro no que se refere à formação inicial de professores de Educação Física, mostra-se indispensável conhecer a história da profissão e da Educação Física, as quais serviram de fundamento para a criação dos cursos de graduação dessa área profissional (ILHA, 2010).

Por outro lado, estudos desenvolvidos por Ost e Afonso (2010) sobre a formação inicial em Educação Física, afirmam que esse espaço formativo representa um processo extremamente significativo na construção da trajetória pessoal e profissional dos futuros docentes. No estudo em questão, foram investigados professores no início e em fim de carreira. Nas duas fases, foram referenciados momentos marcantes no período da formação inicial, tanto positivos como negativos, relacionados à qualidade docente, ao ensino, à pesquisa e à extensão, bem como às relações estabelecidas entre teoria e prática.

Deste modo, a realização dos estágios em toda a educação básica, como ficou estabelecida na Resolução do CNE/CP n. 02 (BRASIL, 2002b), irá promover diferentes experiências aos futuros educadores. Entretanto, estabelecer relações entre os estágios a partir da prática pedagógica, representa um desafio para os acadêmicos. Além disso, essa relação irá demonstrar a forma como esses percebem a sua prática e a construção de seus saberes através da experiência em diferentes níveis de ensino.

Neste sentido, a formação do futuro docente é motivo de preocupação, reflexão e debates nos cursos de Licenciatura. Essa discussão efervescente, rica em possibilidade, se justifica na medida em que impacta diretamente na qualidade do profissional que sai dos bancos acadêmicos para a prática docente.

Tardif (2002) informa que a prática profissional não é a simples aplicação de teorias elaboradas fora dela, mas um espaço autônomo de aprendizagem e de formação para futuros docentes. Nessa esteira, a relação entre atuação e formação mostra-se direta, pois é de acordo com o tipo de relação que se constrói, isto é, instituída ao longo da caminhada do futuro docente, que vai ocorrer à produção e reconstrução dos significados em relação ao ser professor.

Piconez (1991) coloca que o Estágio Curricular Supervisionado tem funcionado como um componente teórico-prático, possuindo uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada

com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão concreta, real, social e prática própria do contexto da escola brasileira. Dessa forma, através dessa vivência o acadêmico lança mão dos saberes que está apreendendo na sua formação, para construir o seu fazer pedagógico durante a atuação profissional.

De acordo com Pimenta e Lima (2004) vai ser no estágio que o acadêmico irá se deparar com a necessidade de articulação entre os conhecimentos teórico-metodológicos para compreender a realidade escolar, os sistemas de ensino e as políticas públicas para a educação, que ocorre por meio da aproximação com a realidade, no momento em o futuro docente passa a sentir-se professor, ao ter contato com a sua profissão.

Wortmann (1996) ao tratar das diferentes direções e dimensões do Estágio Curricular Supervisionado nos currículos das Licenciaturas procurou esclarecer o papel, a dimensão e a importância que tem sido atribuída ao ECS no processo de formação de professores. Nesse sentido, identificou três direcionamentos principais, prevalentes ou concomitantes, nos diferentes períodos que caracterizam a história desta disciplina:

*a) Os enfoques técnico-prescritivos* – Abrangem as orientações contidas nas resoluções oficiais, e as orientações-determinações feitas por professores destas práticas para serem cumpridas pelos estagiários. Nesse enfoque, a ‘prática’ é desenvolvida ao final do curso e representa um momento privilegiado e restrito à aplicação de conhecimentos, técnicas e procedimentos aprendidos anteriormente. Assim, a sua organização pressupõe, de modo explícito ou não, que primeiro é necessário dominar a teoria para posteriormente aplicá-lo a uma ‘realidade’ que é idealizada e cujas ‘necessidades’ também são definidas ‘a priori’. O não ajustamento entre o previsto, nas ações, metas e finalidades, e a situação encontrada implica na consideração do fracasso da experiência, e gera desconfiança sobre os pressupostos teóricos que orientam a ação;

*b) Os enfoques prático-compreensivos* – Possuem como foco principal a análise dos fatores, motivos e contingências que podem influenciar ou determinar os acontecimentos num determinado contexto. Nesse caso, o ECS é o momento destinado à compreensão e à interpretação de uma variedade de situações, onde os estudantes devem se inserir, participando das atividades que se apresentarem. As ocorrências são o referencial determinante para a busca do conhecimento teórico, que serve para propiciar o alcance de uma compreensão mais abrangente das situações. Deve-se destacar, no entanto, que, algumas vezes, quando prevalecem estes enfoques, a explicação de posicionamentos pessoais sobre o processo acompanhado tem sido aceita como uma explicação suficiente, o que certamente compromete as possibilidades de compreensão. As ‘práticas’, onde este enfoque predomina,

se caracteriza por incluir múltiplas situações de contato com o ambiente escolar, ou por prever uma longa permanência do estagiário na escola que, geralmente, não se restringe às etapas finais do curso; e,

*c) Os enfoques críticos* – Predominam naquelas ‘práticas’ em que a dimensão investigativa não se limita à coleta de dados sobre uma situação ou à sua compreensão e interpretação. A exigência fundamental é neste caso, que se processe uma integração ativa e cooperativa no, e com o grupo de trabalho responsável pela identificação-redefinição dos referenciais para as ações. Essa prática ‘é encarada como um processo investigativo que busca compreender a mutualidade, a interpenetração e as rupturas existentes nas relações ‘todo x parte’ em um determinado contexto. No caso o foco evidenciado, sua adoção decorreu de metas e programações, que envolveu não apenas a universidade, mas as escolas e suas instâncias superiores, determinando, também, a rediscussão e a reestruturação do currículo.

Assim, diante do quadro da formação inicial a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado deve ser valorizada na grade curricular da Licenciatura, pois, segundo Pinto (2002 *apud* KRUG *et al.*, 2012), o estágio deve funcionar como um eixo norteador dos cursos de formação de professores, orientando o trabalho pedagógico das diferentes disciplinas. Também Pimenta e Lima (2004, p.61) destacam que:

O estágio como campo de conhecimento é o eixo curricular central nos cursos de formação de professores, pois possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente, [...] é no processo de sua formação que são concebidas as ações e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar.

Ainda é importante citar Santos (2005) que coloca que existem quatro diferentes categorias que nos ajudam a entender o papel dos estágios na formação inicial de futuros professores. A primeira delas remete-se ao estágio se constituir como responsável pela construção de conhecimentos e com potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor. A segunda categoria apresenta o estágio como elemento articulador do currículo do curso de formação de professores, ou seja, como uma trajetória de mão dupla, em que, ao mesmo tempo, o futuro professor se beneficia com o cumprimento do mesmo para conclusão do seu curso e para sua formação, e a universidade, enquanto centro de formação, apropria-se das vivências do estágio de seus alunos para corrigir sua trajetória curricular. A terceira categoria configura o estágio como sendo aquele que permite elo entre diferentes níveis de ensino, ou seja, possibilita a articulação e parceria entre o ensino superior e o ensino básico. Por fim, a quarta categoria expressa pelo autor, é a do estágio como um

importante elemento articulador da relação entre a teoria e prática, pois possibilita aos futuros professores uma inserção a realidade, uma aproximação com a prática, contribuindo assim, para a reflexão sobre a profissão docente, bem como para a construção de novos saberes.

## **2.2 As normativas atuais do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores**

A temática do Estágio Curricular Supervisionado no Brasil apresenta sinais de sua introdução em diversos períodos históricos. Todavia, vai ser a partir do ano de 1939 (BRASIL, 1939), com a criação do curso de Didática, que se iniciou as discussões sobre o assunto. Partindo da legislação para os cursos de Licenciatura, verificam-se diversas implementações ligadas à questão do Estágio Supervisionado no âmbito de uma política pública de formação de professores, sendo necessário referir a Resolução CFE n. 9, que introduz a noção de ‘prática de ensino’, Estágio Supervisionado, isto é, uma prática de ensino supervisionada (BRASIL, 1969).

Com efeito, o Estágio Supervisionado passa a ser uma exigência da LDB – Lei n. 9394 nos cursos de formação de docentes (BRASIL, 1996). Essa legislação, em particular fixou a carga horária da ‘prática de ensino’ em 300 horas, definindo-a como disciplina de conhecimento e como atividade de estágio. Cite-se, também, a Resolução CNE/CP n. 01 que assumiu a perspectiva de Estágio Curricular Supervisionado com 400 horas (BRASIL 2002a). Em todas essas normativas fica evidente que deve haver um professor supervisor da universidade que acompanhará o processo de estágio, sem fornecer de forma direta o perfil e o papel do professor-colaborador que acompanha ou recebe o estagiário.

Nesta caminhada, a normativa mais recente foi a Lei n. 11.788 (BRASIL, 2008), desvinculada da política de formação de professores, inaugurando um novo procedimento nas políticas públicas de formação profissional. Essa legislação definiu os estágios, de um modo geral (sem diferença entre os espaços), colocando diretrizes para as partes cedente (universidade) e concedente (outro espaço – a escola) na forma de um acordo institucional. Nesse cenário, o professor universitário vinculado ao Estágio Curricular Supervisionado recebeu a denominação de orientador, enquanto que a pessoa designada para acompanhar o estagiário recebeu o nome de supervisor.

Neste sentido, verificam-se avanços significativos no tocante às prescrições relativas à instituição formadora, instituição do estágio, ao estudante, criando uma melhor demarcação do subsídio legal, porém deixa em aberto a preocupação, exatamente, com a formação daquele que recebe o estagiário na parte concedente (professor-colaborador da escola), bem como da necessidade das instituições ofertarem modalidades de aperfeiçoamento para esses profissionais considerados parceiros no processo de estágio (BRASIL, 2001).

No novo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2011) em vigor, mas ainda não aprovado, que organiza o decênio 2011-2020, encontram-se metas que pretendem valorizar a profissão docente e, especificamente, com relação ao estágio, o tópico 15.9 inserido na 15ª meta aponta para um trabalho de integração entre a universidade e a escola (BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2012).

Valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando um trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de educação básica (BRASIL, 2011, p.s.n.).

Benites; Cyrino e Souza Neto (2012, p.3) comentaram que esta meta “se apresenta como extremamente importante, uma vez que dentro do atual cenário se encontram muitos desafios ligados aos estágios, principalmente relacionados ao diálogo escola-universidade”.

Sarti (2008 *apud* BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2012) chama a atenção para o universo cultural atrelado à universidade e à escola, apontando que historicamente são espaços que vem se mantendo separados, embora no presente haja uma crescente aproximação.

O embate das diferentes culturas da universidade e da escola, segundo Benites; Cyrino e Souza Neto (2012, p.4):

gera certo descompromisso com o momento do estágio, pois a universidade se desobriga do real compromisso na formação do futuro professor para com a escola e com a docência, tendo em vista a preponderância da ciência e a escola se desobriga da formação de seus futuros profissionais, não intervindo ou esperando que a universidade supervisione os estágios e corrija a situação de ensino dentro de seu espaço de atuação.

Com efeito, cabe consignar que a aludida meta se mostra como extremamente importante, pois no atual cenário se encontram muitos desafios legados aos estágios, principalmente no que informa ao diálogo escola e universidade.

Neste sentido, adequando-se a toda esta normativa, o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, reestruturou o seu currículo dividindo o Estágio Curricular

Supervisionando em três etapas, que até então era denominado de Prática de Ensino e era ofertada somente no sétimo semestre, com carga horária de setenta horas, caracterizando assim, como o modelo 3+1 (três anos de teoria mais um ano de prática) na formação de professores.

Faz-se necessário destacar que, com a reestruturação referida em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, este foi dividido em três etapas no diversos níveis de ensino tais como: Estágio Curricular Supervisionado I, com atuação no Ensino Médio; Estágio Curricular Supervisionado II, com atuação nas Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental e, por fim, o Estágio Curricular Supervisionado III, desenvolvido junto à Educação Infantil ou nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De um modo geral, os três estágios acontecem em escolas diferentes e em contextos educacionais diversos, o que proporciona aos acadêmicos a possibilidade de atuarem com diferentes faixas etárias e desenvolverem a sua prática pedagógica em realidades escolares distintas, possibilitando novas experiências aos futuros docentes.

### **2.3 O professor-colaborador e seu papel/função no Estágio Curricular Supervisionado**

Gatti e Barreto (2009) constataram que os estágios, obrigatórios para a formação do professor, mostram-se frágeis e pouco orientados, uma vez que se apóiam em propostas curriculares de modo vago, sem planejamento, sem vínculo com os sistemas escolares e sem explicitar formas de supervisão, direcionando para a necessidade de um olhar especial e atencioso.

Diante deste quadro, o que chamou a atenção é a questão da pouca orientação ao estagiário e aí destacamos a figura do professor da educação básica (professor-colaborador) que acolhe estagiários em sua aula. Afinal, quem é esse professor? Qual é o seu papel/função no estágio?

Segundo Benites; Cyrino e Souza Neto (2012) o professor-colaborador é um docente que foi constituído profissional, agregando saberes e experiências relacionadas a seu universo profissional e pessoal. Trata-se de um docente que passou pela profissionalização e além da formação inicial carrega as experiências do exercício docente. Assim, o professor-colaborador é antes tudo, professor.

Ser professor,

[...] consiste em desenvolver um trabalho sempre interpretável, pelo desempenho de funções não-reguladas e porque qualquer dos papéis profissionais pode ser executado de muitas maneiras. Esta condição faz com que sejam possíveis formas diferenciadas de ser professor, realizar atividades distintas e servir funções educativas em parte idênticas, mas com matizes diferenciais, segundo a idiossincrasia pessoal, o comportamento e a ética profissional. Portanto, se é professor executando funções tão variadas como: dar aulas, desenvolver atividades para vários grupos, preparando unidades didáticas, confeccionando materiais, gestionando os recursos bibliográficos de consulta, especializando-se numa oficina de teatro, atendendo aos problemas do aluno, relacionando-se com os pais, buscando recursos para os alunos, aperfeiçoando-se, investigando com os companheiros, avaliando a própria docência, etc. (SACRISTAN, 1998, p.266-267).

Já para Roldão (2007), é na noção de ensino que estabelece a concepção ou mesmo as dificuldades em se traduzir o que vem a ser professor, haja vista que ser professor,

não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requiera uma excelente operacionalização, técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Todavia, Enguita (1991) aponta que existem diferenças dentro do grupo que constituem os professores, pois há aqueles que têm um maior prestígio e exercem funções mais reconhecidas como diretores, coordenadores e professores de ensino superior, mas existem aqueles que são como ‘peões’ e trabalham em condições de operário, necessitando de um reforço da classe de maneira coletiva e que normalmente são os professores que se encontram na escola com a tarefa de ensinar os alunos.

Nesse contexto se insere o Professor-colaborador, que é um profissional que foi trabalhado ao longo do tempo, por um sistema de formação, de cultura e de práticas que lhe fornecem determinadas posturas para agir e refletir, existindo uma lógica que expressa suas ações. Esse profissional passou pelos bancos escolares, pelo processo de formação inicial, ingressou na carreira docente e como se isso não fosse o bastante, ainda aceitou a missão de ajudar na formação de estagiários (BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2012).

Neste sentido, uma das atividades alargadas que o professor-colaborador passou a desempenhar diz respeito à noção de supervisão. Para Alarcão (2000) este conceito retrata o desenvolvimento qualitativo da organização da escola e tem como finalidade integrar novos professores na profissão, devendo abarcar a observação, mas também a ação e a tomada de decisão.

Ribeiro (2000) refere que a supervisão prevê o desenvolvimento profissional e a defesa de uma constante reflexão sobre o já experimentado para a reconstrução de novas experimentações, dirigindo-se para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva. O supervisor é um professor que vai acompanhar as primeiras experiências de prática do futuro educador. Essa não é uma tarefa fácil, pois exige procedimento de sistemática conferência para favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional. O autor entende que “supervisionar comporta a ideia de interajuda, de monitoração, de encorajamento para cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara” (RIBEIRO, 2000, p.90).

Neste cenário, para a missão de ensinar e orientar seus alunos, o docente, já experimentado, passou por uma formação inicial, além de muitos desses profissionais estarem realizando cursos de formação continuada para atualização e crescimento pessoal. A dificuldade que se verifica é que muitos desses profissionais não recebem uma formação específica para acompanhar e auxiliar os estagiários, o que proporciona lacunas no aprendizado desses últimos, pautando-se os professores-colaboradores em suas experiências quando eram estagiários (BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2012).

Com efeito, é normal que os estagiários encontrem no ambiente escolar um professor-colaborador disposto a recebê-los, mas que não possui informações para orientá-los e, em grande parte dos casos, não sabe como trabalhar com o estagiário para que esse possa aprender a profissão e contribuir para a sua formação. Embora se tenha essa compreensão, não se despreza a importância desse profissional no momento da realização do Estágio Curricular Supervisionado, haja vista que sua figura aparece de forma destacada, tornado-se imprescindível na mediação do difícil diálogo das concepções da escola e da universidade com as práticas existentes e as expectativas do futuro docente (BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2012).

Saliente-se, de todo o modo, que o professor-colaborador é antes de tudo um professor. É alguém que deve ser capaz de cumprir suas tarefas cotidianas, dialogando com seu objeto de trabalho, os alunos e o ensino. Por uma necessidade do ofício passou a receber estagiários, tendo a tarefa de formá-los futuros profissionais (BENITES, 2012).



## **2.4 O professor-colaborador ‘unidocente’ do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM e a legislação que o legitima**

Segundo Contreira e Krug (2010) ao observarmos a realidade da Educação Física Escolar nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais e municipais do Rio Grande do Sul, encontramos frequentemente, a utilização de professores ‘pedagogos’ ou ‘polivalentes’, conhecidos no estado como ‘unidocentes’, encarregados de ministrarem aulas de Educação Física para alunos que fazem parte da 1ª Série à 4ª Série ou 1º Ano ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Os autores esclarecem que os termos ‘unidocente’ ou ‘unidocência’ são utilizados no estado do Rio Grande do Sul para caracterizar o professor que atua nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental como sendo o responsável de ensinar os conhecimentos referentes a essa fase escolar.

Silva e Krug (2008) esclarecem melhor ao explicarem que o prefixo ‘uni’ é originado da palavra unir e ‘docência’ corresponde ao ato do professor de exercer sua profissão, então, logicamente ‘unidocência’ é a união dos conteúdos de todas as disciplinas e ministradas por um único professor.

Conforme Contreira e Krug (2010) a atuação do professor ‘unidocente’ no estado Rio Grande do Sul vai encontrar respaldo em duas situações: 1ª) Não existe uma especificação na LDB – Lei n. 9.349 (BRASIL, 1996) indicando o profissional para atuar nesta fase escolar, oferecendo às escolas ampla discricionariedade para optarem pelo posicionamento que melhor lhes convêm; e 2ª) O estado do Rio Grande do Sul por meio de leis como a n. 8.747 (RIO GRANDE DO SUL, 1988) e a n. 6.672 (RIO GRANDE DO SUL, 1974), garantem gratificações nos vencimentos dos professores que atuam na regência de classes unidocentes. Dessa forma, tal situação acaba gerando questões que extrapolam as concepções didáticas e pedagógicas da educação.

Neste direcionamento de ideia, para lecionar nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental é exigida a formação mínima de Magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente. Tais profissionais são habilitados a ministrar todos os componentes curriculares, sendo chamados por isso professores ‘generalistas’, ‘polivalentes’, ‘multidisciplinares’ ou ‘unidocentes’ (PICCOLI, 2007).

Daí surge um paradoxo: as aulas de Educação Física devem ser ministradas por licenciado em Pedagogia, o chamado ‘unidocente’ ou por professor licenciado em Educação

Física? Seria suficiente a formação do professor ‘unidocente’ para desenvolver um trabalho aceitável na Educação Física escola?

Freire (2005) ressalta a complexidade desta discussão, pois envolve questões corporativas. Os profissionais de Educação Física defendem o especialista da área ao passo que os professores ‘unidocentes’ defendem a estrutura atual que os ampara, já que, na visão dos mesmos, seria melhor para a criança o contato com um único professor.

Desprende-se da legislação anteriormente citada que investir no profissional ‘unidocente’ se trata tão somente de uma questão econômica, situação essa que tem acarretado a diminuição de despesas com professores e materiais (PICCOLI, 2007). Com a gratificação pelo exercício em regência de classes ‘unidocentes’ do currículo por atividades o estado do Rio Grande do Sul não se compromete a contratar outros professores, deixando que todos os componentes obrigatórios fiquem a cargo dos professores ‘unidocentes’. Isso representa uma opção do estado, uma vez que em escolas municipais, dependendo da legislação pertinente ao município, pode-se observar a presença de outros profissionais nesse segmento escolar.

Como já referido anteriormente, existe um discussão a respeito de quem deve ministrar as aulas de Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental (FREIRE, 2005; FRAGA, 2002; SILVA; KRUG, 2008) e no direcionamento dessa dúvida salientamos que na LDB (BRASIL, 1996) aparece o destaque de que a Educação Física é obrigatória na educação básica, entretanto, não delimita o profissional responsável para lecionar esse componente curricular.

Neste sentido, a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 26, parágrafo 3º, destaca que a Educação Física encontra-se integrada à proposta pedagógica da escola, constituindo-se em um componente curricular obrigatório da educação básica. Isso se confirma no Parecer do CNE/CEB n. 16 (BRASIL, 2001) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), ou seja, a Educação Física faz parte de toda a vida escolar do aluno. Atualmente, em se tratando de Ensino Fundamental, encontra-se presente desde o 1º ao 9º ano de forma obrigatória.

Segundo Contreira e Krug (2010), como a LDB não é específica ao definir a necessidade da utilização de docentes especializados, o governo do estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria Estadual de Educação, acaba, historicamente, não contratando professores licenciados em Educação Física para atuarem nas escolas estaduais de ensino básico. Exemplo disso é a rede estadual de ensino na cidade de Santa Maria (RS) que na

maioria de suas escolas, não existem professores de Educação Física atuando nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este fato se repete na rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria (RS).

Assim, consideramos importante salientar que entendemos que a discussão não pode ficar restrita apenas em qual profissional seria responsável por ministrar a disciplina de Educação Física, pois, para Fraga (2002, p.29), essa restrição importa em colocar “em segundo plano o elemento fundamental para a sobrevivência dessa área no currículo, ou seja, a dimensão pedagógica e cultural das práticas corporais nos projetos político-pedagógicos das escolas”.

De acordo com Freire (2005, p.79) “o mais importante e fundamental é que a criança não seja privada da Educação Física a que tem direito”, o que demonstra que o foco da discussão está na sua garantia aos alunos de sua prática (BRASIL, 1996). Freire (2005) ainda ressalta que os interesses gerais, que delineiam o percurso da Educação Física, como as questões corporativistas e os próprios interesses econômicos, sejam preteridos em favor dos direitos dos alunos.

Desta forma, diante deste quadro, é importante destacar que a Educação Física nas Séries/Anos Iniciais/Anos Iniciais do Ensino Fundamental na grande maioria das escolas da cidade de Santa Maria (RS) pertencentes às redes de ensino pública, estadual e municipal, são ministradas por professores ‘unidocentes’. Nesse sentido, são esses professores que se tornam colaboradores por ocasião do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

## 3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O MAPA DO ESTUDO

### 3.1 A abordagem do estudo

Caracterizamos a metodologia empregada neste estudo como uma abordagem qualitativa descritiva. Tal abordagem pode ser interpretada como uma alternativa metodológica para os estudos voltados à educação.

Conforme Triviños (1987, p.125), a pesquisa qualitativa “surge como forte reação contrária ao enfoque positivista nas ciências sociais”, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana.

Ainda, para este mesmo autor, a pesquisa qualitativa não estabelece separações entre a coleta de informações e as interpretações das mesmas, o estudo desenvolve-se como um todo, pois todas as partes estão relacionadas. Desse modo, se torna importante salientar que:

A pesquisa qualitativa possibilita a visão do todo, analisando as várias questões do contexto pesquisado. Esse método não se fecha em si; ao contrário, ele só é efetivo porque analisa todas as situações do meio pesquisado, considerando os momentos pessoais e em grupo, a estrutura dos movimentos, a influência no contexto estudado, etc. (CAUDURO, 2004, p.35).

Ainda, neste contexto, Cauduro (2004, p.21) argumenta que, quem se propõe a fazer pesquisa precisa:

[...] desenvolver habilidades que o levem a se identificar, intelectual e socialmente, como alguém que: conheça o assunto a ser pesquisado; tenha curiosidade e criatividade; tenha consciência de sua integridade intelectual; desempenhe atitudes autocorretivas; cultive perseverança e a paciência; aja com responsabilidade social; e assuma compromisso social.

Já Bodgan e Biklen (1994) esclarecem que os investigadores qualitativos procuram analisar as informações levando em consideração toda a riqueza do fenômeno e a forma com que os dados foram registrados. Portanto, a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa constitui-se num elemento significativo que gera a aproximação entre esses e possibilita o conhecimento mais profundo do contexto em que eles estão inseridos.

As pesquisas do tipo descritivas, para Gil (1999, p.44), têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações

entre variáveis. Desse modo, uma das características mais significativas desse tipo de pesquisa está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Para Joel Martins (*apud* FAZENDA, 1989, p.58) “a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes”.

### 3.2 O tipo de estudo

Como um dos delineamentos de pesquisas, o estudo de caso, para Gil (1999, p.72), é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

Já, segundo Lüdke e André (1986, p.18), o estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto”. Godoy (1995, p.35) coloca que:

[...] o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de um contexto de vida real.

De acordo com Goode e Hatt (1968, p.17): “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Cauduro (2004) afirma que através do estudo de caso é possível que se realize um estudo profundo de um ou de poucos objetos, ou pessoas de forma que se consiga um amplo e detalhado conhecimento sobre os mesmos. Ainda, nessa direção de entendimento, Lüdke e André (1986, p.18-20), defendem a utilização desse tipo de pesquisa por ter o cuidado em desenvolver a pesquisa com um foco delimitado, singular, mas tendo sua interpretação no contexto em que se manifesta e em relação a um processo plural de significação:

1. Os estudos de caso visam à descoberta. 2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. 3. [...] buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. 4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. 5. [...] revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. 6. Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista

presentes numa situação social. 7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

No que tange a pertinência da realização de pesquisas do tipo estudo de caso, Possebon (2004, p.60) argumenta que longe de buscar propor soluções para os grandes problemas educativos, esse pretende “pouco a pouco ir acrescentando novos elementos que enriquecem o conhecimento coletivo acerca desses mesmos problemas”.

Neste estudo, o caso, referiu-se ao Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal de Santa Maria.

### **3.3 O contexto e os participantes do estudo**

Como elencado anteriormente, nosso foco foi o Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) do Curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM e no professor-colaborador da rede de ensino pública da cidade de Santa Maria-RS. Nesse sentido, os participantes do estudo foram os professores-colaboradores (PC).

Assim sendo, o número de participantes, isto é, de professores da educação básica que recebem estagiários na sua turma na escola (professores-colaboradores) estava relacionado ao número de acadêmicos matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Desta forma, como estavam matriculados no ECS III vinte e dois acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, portanto, vinte e dois professores-colaboradores foram convidados e aceitaram participar do estudo.

### **3.4 O instrumento de coleta de informações do estudo**

O instrumento utilizado para coletar as informações foi um questionário contendo perguntas abertas. Acerca do questionário, Triviños (1987, p.137) afirma que, “sem dúvida alguma, o questionário [...], de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa”. Já Cervo e Bervian (1996) relatam que o questionário representa a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita buscar de forma mais

objetiva o que realmente se deseja atingir. Gil (1999, p.124) define questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. Cervo e Bervian (1996) consideram, ainda, o questionário um meio de obter respostas por uma fórmula que o próprio informante preenche. Pergunta aberta “destina-se a obter uma resposta livre” (CERVO; BERVIAN, 1996, p.138).

Como procedimento de construção do instrumento, todas as questões foram construídas a partir do problema de pesquisa, levando em consideração a questão norteadora e os objetivos geral e específicos (ANEXOS I e II). E, nesse sentido, citamos Gil (1999, p103) que diz que “a elaboração do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em itens bem redigidos”.

### **3.5 A análise e a interpretação das informações do estudo**

A interpretação das informações coletadas pelo questionário foi realizada através da análise de conteúdo, que é definida por Bardin (1977, p.42) como um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Godoy (1995, p.23) diz que a pesquisa que opta pela análise de conteúdos tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e principalmente, desviar olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

A análise de conteúdo para a interpretação das informações é uma técnica de grande eficácia, porque “busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis” (MARTINS, 2006, p.35). O mesmo autor também coloca que a análise de conteúdo auxilia o pesquisador a descrever e compreender o material escrito coletado, as falas dos sujeitos e todos os elementos que compõem a estrutura do caso estudado.

Para Bardin (1977), a análise do conteúdo representa um conjunto de técnicas para analisar comunicações, que buscam desvendar através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicativos que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições reais destas mensagens. Portanto, a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais. São elas: 1ª) A *pré-análise* – etapa que trata do esquema de trabalho envolvendo os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A *exploração do material* – etapa que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto, é leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) O *tratamento dos resultados* – etapa onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que essa etapa de interpretação deve ir além dos documentos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

### **3.6 As questões éticas do estudo**

No que tange os aspectos éticos deste estudo, salientamos que ele foi apoiado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, apresentando contribuição relevante para a Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, já que a sua temática permeia a formação de professores de Educação Física e as relações existentes com sua prática pedagógica.

Inicialmente contatamos o diretor do CEFD/UFSM para esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e, assim, obtivemos a autorização para desenvolvê-la (APÊNDICE A).

Após o aval para a realização deste estudo, iniciamos o processo de coleta de informações junto à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM sobre quem são os professores-colaboradores (professores da educação básica) dos estagiários, no intuito de compor o quadro de sujeitos da pesquisa, os quais foram convidados a participar.

A partir da definição dos participantes foi necessário que os professores-colaboradores assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) para poderem responder ao questionário (ANEXO II).

Todas as informações originadas nesta investigação foram e serão utilizadas única e exclusivamente com caráter científico, preservando o anonimato dos indivíduos envolvidos,



sendo acessadas somente pela autora e orientador da pesquisa, estando essas sob a responsabilidade dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais, a ver no Termo de Confidencialidade (APÊNDICE C).

Informamos também que se pretendia divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da área da Educação.

## 4 OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES: OS ACHADOS DO ESTUDO

### 4.1 O universo do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM

Visamos com este tópico *caracterizar o espaço em que acontece o Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.*

#### 4.1.1 As escolas

Para que possamos melhor compreender os achados do estudo, fez-se necessário caracterizar as escolas, pois essas compuseram o espaço que compõe o universo do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Neste sentido, citamos Benites (2012) que afirma que é importante apresentar cada escola no sentido de dar significado ao espaço, aos envolvidos e ao contexto.

Também Lima (2008, p.199) ressalta que “é importante lembrar que cada escola tem um jeito especial, específico de conduzir o seu cotidiano e sua organização e de posicionar-se diante das questões e desafios que surgem”. Além disso, Farias (2002, p.110) acrescenta que, “no interior da escola se fazem acordos, negociações e se estabelecem regras próprias que regulamentam tanto seu funcionamento burocrático, como as concepções, crenças e valores das pessoas que fazem seu coletivo”.

Desta forma, a seguir ilustramos algumas características estruturais e as condições atribuídas à disciplina de Educação Física nas escolas-palco do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

<b>Escola</b>	<b>Localização</b>	<b>Rede de ensino</b>	<b>Professor-colaborador</b>
E1	Periferia	Estadual	PC1;PC2
E2	Central	Municipal	PC3;PC16;PC21
E3	Central	Estadual	PC4;PC5;PC19;PC22
E4	Periferia	Municipal	PC6
E5	Central	Estadual	PC7;PC10;PC11
E6	Central	Estadual	PC8;PC9;PC12;PC13
E7	Periferia	Estadual	PC14
E8	Periferia	Municipal	PC15;PC18;PC20
E9	Periferia	Estadual	PC17

Quadro 1 – Algumas características das escolas.

Após a apresentação no quadro 1 de algumas características das escolas envolvidas no ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM constatamos, em uma análise geral, que essas possuem algumas semelhanças. São elas:

- a)* Quanto à localização, **todas (nove)** ‘escolas são da cidade de Santa Maria-RS’, sendo a **maioria (cinco)** da zona periférica e o **restante (quatro)** da zona central. Essa constatação está em acordo com o estudo de Conceição *et al.* (2004a) intitulado “A estrutura organizacional da Educação Física no ensino fundamental em Santa Maria” que afirmam que a maioria das escolas da rede pública de ensino (estadual e municipal) de Santa Maria-RS se localizam na zona periférica da cidade;
- b)* Quanto à rede de ensino, **todas (nove)** ‘escolas são públicas’, sendo a **maioria (seis)** estadual e o **restante (três)** municipal. Esse fato está em concordância com Pimenta e Lima (2004, p.188) que afirmam que a “maioria dos orientadores encaminha a realização dos estágios em escolas públicas”, considerando que a inserção profissional dos alunos egressos dos cursos de graduação ocorrerá em grande parte nesse universo; considerando, ainda, que as escolas públicas se constituem um espaço especificamente privilegiado para a aprendizagem profissional, uma vez que nelas emergem, de modo mais evidente, as contradições da educação escolar no país; e,
- c)* Quanto à quantidade de professores-colaboradores por instituição educacional temos sua distribuição em ‘diversas escolas’ (**nove**), sendo **quatro** em duas escolas (a **Escola 3** e a **Escola 6**), **três** em três escolas (a **Escola 2**; a **Escola 5** e a **Escola 8**), **dois** em uma escola (a **Escola 1**) e **um** em três escolas (a **Escola 4**; a **Escola 7** e a **Escola 9**). Vale lembrar que a quantidade de professor-colaborador está em consonância com o número de acadêmicos em situação de estágio, sendo, normalmente, no ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, um professor-colaborador para cada estagiário.

Ainda é importante ressaltar que, a título de informações complementares (não constante no QUADRO 1) destas semelhanças entre as escolas-palco do ECS III, segundo **todos** os professores-colaboradores (**vinte e dois**) ‘acontece uma precariedade de espaços físicos e materiais destinados para o desenvolvimento das aulas de Educação Física Escolar’. Esse fato é confirmado pelo estudo de Conceição *et al.* (2004b) denominado “Os aspectos ambientais, físicos e materiais da Educação Física no ensino fundamental em Santa Maria (RS)” que observaram escassez de espaços físicos e materiais destinados para as aulas de Educação Física Escolar.

A partir destas constatações podemos inferir que a situação das escolas estudadas, todas do sistema público de ensino, é, de modo geral, de ‘precariedade’ para o

desenvolvimento das aulas de Educação Física. Esse fato é citado no estudo de Krug (2011) como uma das dificuldades apontadas pelos acadêmicos em situação de ECS do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Ao discutirmos a respeito do porquê apresentar cada escola-palco do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM citamos Lefèbvre (1994 *apud* BENITES, 2012) que coloca que é importante saber sobre os aspectos espaciais da escola para compreender as relações sociais e como esse pode ser limitante, conflitante ou mesmo estimulante para os acontecimentos do dia-a-dia.

Para Benites (2012) cada escola apresenta um contexto, um espaço que é empregado para o acontecimento das aulas durante o estágio e que influencia as ações dos professores-colaboradores e dos estagiários, bem como dos alunos, deixando emergir uma cultura local.

Pérez Gómez (2001) define cultura local como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal limitado.

Assim, para este autor, cultura é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço de tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos (materiais e simbólicos), costumes, rituais, instituições e objetos que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.

Benites (2012) diz que a cultura é capaz de impregnar as ações dos indivíduos e propor novos comportamentos ou reproduzi-los. Destaca que a cultura pode ser caracterizada pela maneira como o professor-colaborador e o estagiário estabeleceram sua interação profissional, considerando as suas características pessoais e como se adaptaram ao espaço de estágio.

Então, a partir desta caracterização de alguns aspectos das escolas-palco do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM é que poderemos ter facilidades para compreender as relações estabelecidas entre os professores-colaboradores e os estagiários.

#### 4.1.2 A universidade

Ainda caracterizar a universidade foi uma necessidade importante para uma melhor compreensão dos achados deste estudo, pois essa é também um espaço que compõe o universo do estágio.

Então, o estudo foi realizado a partir do Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

De acordo com o PPP (CEFD, 2005) o profissional formado em Licenciatura estará apto para atuar na educação básica no sentido de desenvolver ações teórico-práticas em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade; possibilitar uma formação político-social, dentro de uma abordagem histórico-crítica, em diferentes manifestações da cultura corporal, comprometida com a educação emancipatória e possibilitar uma formação técnico-profissional visando o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional. O profissional estará habilitado para atuar na educação básica (instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior; instituições, entidades ou órgãos que atuam com populações especiais); secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física.

Assim, considerando este amplo cenário da formação de professores em Educação Física, aparece o Estágio Curricular Supervisionado como um importante componente curricular de indispensável relevância para a formação profissional dos licenciandos (KRUG, 2010b), pois, conforme Garcia (1999), o estágio representa uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar na medida em que se integrem as diferentes dimensões que envolvem a atuação docente, ou seja, o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático do conteúdo.

Convém salientar que a atual matriz curricular (CEFD, 2005) do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM proporciona o Estágio Curricular Supervisionado I, II e III nos 5º, 6º e 7º semestres do mesmo, realizados respectivamente no Ensino Médio, nas Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental e nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 120 horas destinada a cada estágio, somando-se a essas 360 horas, mais 45 horas de Seminário Curricular Supervisionado, no 8º semestre do curso, totalizando então 405 horas.

Na atualidade, isto é, no 1º semestre letivo de 2014, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, encontram-se vinte e dois acadêmicos regularmente matriculados. É importante ressaltar que nem todos os acadêmicos matriculados no ECS III já realizaram os ECS I e II, já que esses não são pré-requisitos uns dos outros.

Faz parte da cultura de desenvolvimento deste estágio os acadêmicos procurarem escolas para realizarem os seus estágios, tanto o I como o II e também o III.

Então, a partir desta caracterização de alguns aspectos da universidade-palco do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM é que poderemos compreender as relações estabelecidas entre os professores-colaboradores e os estagiários.

## **4.2 A constituição dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM**

Vislumbramos com este tópico *identificar a constituição dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.*

### **4.2.1 Como os professores se tornam colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM?**

Inicialmente, vale relembrar que, segundo Benites; Cyrino e Souza Neto (2013), professor-colaborador é aquele professor da educação básica que recebe na sua turma, na escola, um acadêmico-estagiário de um curso de Licenciatura de uma universidade, em situação oficial de estágio.

Neste sentido, quanto à como os professores da educação básica se tornaram colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, constatamos que *todos (vinte e dois) ‘foram convidados pelos acadêmicos-estagiários a partir de um primeiro contato com a direção da escola’*, pois, de alguma forma, já tinham alguma aproximação com estes, ou pelo conhecimento anterior de outro estágio na escola, ou por proximidade da escola com a residência deste, ou ainda por algum tipo de inserção anterior na

escola via projetos de ensino, pesquisa e extensão, ou então por indicação de alguém, e que aceitaram ao se sentirem sensibilizados pelo convite. Esse fato está em concordância com Benites (2012) que afirma que os professores-colaboradores acabam recebendo estagiários na ‘boa vontade’ baseando as suas ações numa relação de amizade.

Entretanto, na busca de explicações do porquê os professores da educação básica se tornam professores-colaboradores, nos reportamos a Benites (2012, p.119) que afirma que:

[...] existem alguns mitos atrelados a essa decisão nos discursos dos professores, proferidos pelos corredores das escolas. Os comentários giram entorno de algumas ideias como: os professores que optam por atender estagiários são mais bem quistos que outros pela coordenação e gestão; outro ponto é que se trata de professores que não querem dar aula e colocam um estagiário em seu lugar e, por fim, atribui-se a escolha a uma possibilidade futura, de conquistar espaço junto a universidade para uma possível pós-graduação.

Destacamos que este estudo não se preocupou com este fato, mas o que dá para afirmar sobre esta situação, é que, segundo Benites (2012, p.119), no Brasil, é sabido que “quando se escolhe ser colaborador, que é uma opção, do ponto de vista formal, não agrega nenhum benefício econômico ou social para a carreira docente”.

Também é importante destacar que *todos (vinte e dois)* os professores-colaboradores mencionaram que ‘não possuem nenhum tipo de formação específica para realizar a tarefa de auxiliar na formação dos estagiários’. Nesse sentido, citamos Benites; Cyrino e Souza Neto (2012) que afirmam que a legislação brasileira não pontua explicitamente a formação do professor-colaborador, ou mesmo mudanças nos planos de carreiras e salários diferenciados para alguém que acumula funções.

Mas, é igualmente importante salientar que, para Benites (2012), tornar-se um professor-colaborador do estágio é acrescentar em suas tarefas a responsabilidade de auxiliar futuros professores em suas experiências didático-pedagógicas, pois, segundo Benites *et al.* (2012) e Benites; Cyrino e Souza Neto (2013), o professor-colaborador agrega saberes, competências e experiências derivadas de sua formação inicial e talvez continuada e que, além disso, carrega experiências do exercício docente.

Desta maneira, de forma sucinta, constatamos que os professores da educação básica se tornaram colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM de forma espontânea, demonstrando boa vontade ao atender convite dos acadêmicos interessados, mas que não possuem nenhum tipo de formação específica para realizar a tarefa de auxiliar na formação desses futuros professores.

#### 4.2.2 Quem são os professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM?

Aqui, para justificarmos a existência deste subtópico, consideramos importante citarmos Kirst (2007) que assinala que alguns autores, como por exemplo, Garcia (1998), têm apontado com veemência para a necessidade de se conhecer e estudar as características do professor-colaborador de Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas em geral.

##### 4.2.2.1 Algumas características pessoais dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM

A seguir mostramos um quadro com informações a respeito de algumas características pessoais dos professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Professor-colaborador	Sexo	Idade (anos)
PC1	Feminino	33
PC2	Feminino	54
PC3	Feminino	52
PC4	Feminino	51
PC5	Feminino	41
PC6	Feminino	58
PC7	Feminino	45
PC8	Feminino	65
PC9	Feminino	42
PC10	Feminino	32
PC11	Feminino	36
PC12	Feminino	40
PC13	Feminino	39
PC14	Feminino	47
PC15	Feminino	44
PC16	Feminino	37
PC17	Feminino	61
PC18	Feminino	33
PC19	Feminino	49
PC20	Feminino	40
PC21	Feminino	43
PC22	Feminino	47

Quadro 2 – Algumas características pessoais dos professores-colaboradores.

Em uma análise geral sobre algumas características pessoais dos envolvidos no estudo constatamos que ‘o conjunto de professores-colaboradores foi formado pela *totalidade (vinte*



e duas) de mulheres’. Esse fato comprova o colocado por Maciel (2012) de que existe a tendência de feminização dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, acentuada no final do século XIX. A atividade docente, nesse contexto, concedia à mulher um trabalho além das atividades domésticas que lhe possibilitava a aquisição de conhecimentos. A feminização, para Lopes (1996), é caracterizada pelos salários menores, pela concepção de magistério ligado à ação materna e pela contenção da sexualidade.

Também podemos constatar que as ‘idades dos professores-colaboradores variaram de 32 a 65 anos’, sendo que *nove* (PC1; PC5; PC10; PC11; PC12; PC13; PC16; PC18 e PC20) tem ‘de 32 a 42 anos’, *onze* (PC2; PC3; PC4; PC6; PC7; PC9; PC14; PC15; PC19; PC21 e PC22) ‘de 42 a 60 anos’ e *dois* (PC8 e PC17) ‘mais de 60 anos’. A respeito desse agrupamento etário citamos Luizari (2006) que diz que a vida é composta de ciclos (fases) e esses estão relacionados, geralmente, às mudanças pelas quais às pessoas passam. Assim, cada ciclo de vida tem suas próprias características, mas é necessário ressaltar que nenhum é mais importante que outro, pois cada período do ciclo (fase) de vida é influenciado pelo que ocorreu antes e irá afetar o que virá depois.

Desta forma, neste estudo, os ciclos de vida são aqueles que compreendem aproximadamente a faixa etária na qual às pessoas se enquadram com as mesmas características.

Assim, de acordo com a classificação de Sears e Feldman (1975 *apud* LUIZARI, 2006), em nosso estudo abordaremos somente os ciclos de vida da faixa etária ‘adulta’. São eles:

1) *A idade do adulto jovem* (18 a 30 anos) – Nessa fase da vida a pessoa atinge o seu auge, tanto fisicamente como em aptidões. Fisicamente as mudanças são rápidas e profundas. Alcançam à máxima capacidade na execução de tarefas que exigem rapidez e agilidade. Ocorre também a maturidade reprodutiva. Quanto às aptidões, a vocação torna-se uma preocupação, pois, muitas vezes, a pessoa tem interesse por determinada área de atuação, mas, geralmente, ainda não possui maturidade suficiente para uma escolha consciente. É uma fase marcada por conflitos e um deles é a vocação e a ansiedade por uma escolha profissional satisfatória. Outro conflito está relacionado à entrada no mercado de trabalho;

2) *A idade do vigor da vida* (30,1 a 42 anos) – Essa fase é marcada por ser um período mais produtivo para a maioria das pessoas. A saúde física atinge a sua plenitude e começa a declinar, muitas vezes disfarçada pela maior experiência que as pessoas a ela agregam. Já quanto ao físico, que apresenta o seu máximo no início desse ciclo, começa a apresentar os primeiros sinais de envelhecimento. No que se relaciona à ocupação, essa fase pode assinalar

o ponto central cronológico de muitas carreiras. Para alguns representa o ponto final, para outros avanços ou ainda a estabilização em um platô. No geral, esse ciclo é valorizado pelo conhecimento e pela experiência que a pessoa acumula, no qual pode haver aumento de responsabilidade, mas também recompensa em termos financeiros e crescimento hierárquico;

**3) A meia idade (42,1 a 60 anos)** – Essa fase é marcada por certo declínio das condições físicas, como diminuição da resistência e da força muscular. Relativamente à carreira, pode ser uma fase de sucesso e ganhos ou de esgotamento. Nessa fase a busca do sentido da vida assume importância fundamental. Entretanto, algumas responsabilidades como cuidar dos filhos ou dos pais idosos, ou ainda situações como a partida de filhos em busca da construção da sua própria história de vida, podem gerar estresse. No que diz respeito à condição física, a força muscular e a capacidade de manutenção de um esforço máximo declinam regularmente. No entanto, essa condição não é debilitante, embora requeira adaptações. Quanto à situação profissional, para alguns o emprego significa uma importante fonte de gratificação, por meio da qual às pessoas se sentem valorizadas e desejam ser necessárias para projetos que lhes parecem significativos. No entanto, esse ciclo tem um sentido completamente diferente para aqueles que não se atualizaram profissionalmente, pois nessa fase a aspiração por aprender coisas novas tende a declinar. No geral, essa é uma fase de auto-avaliação para a maioria das pessoas na medida em que elas têm uma situação profissional estabelecida, com êxito e conquistas ou não. É nesse ciclo também que os laços familiares, entre as famílias dos filhos e dos pais que envelhecem, se fortalecem; e,

**4) A idade da velhice (mais de 60 anos)** – Ao contrário do que se imagina a idade da velhice é, para a maioria das pessoas, uma fase saudável e ativa, porém permeada por muitos problemas que devem ser enfrentados, pois é nessa etapa da vida que ocorrem grandes perdas, por exemplo, a memória e a capacidade física entram em declínio, a depressão pode ocorrer a algumas pessoas devido à perda de conhecidos e familiares, além da iminência da própria morte. Vale lembrar que o estoque de conhecimentos que uma pessoa tem é, pelo menos, mantido ou até mesmo pode se elevar, como é o caso do vocabulário, que tende a aumentar em idades mais avançadas. Entretanto, nessa fase da vida, as pessoas têm um pouco mais de dificuldade em compreender o que deve ser aprendido e que a retenção em curto prazo desse conhecimento na memória é um pouco prejudicada, porém o sujeito é apto a adquirir novos conhecimentos. A velhice pode ser uma fase muito bem vivida e que a produtividade – remunerada ou não – e a prática de atividades físicas proporcionam às pessoas melhor qualidade de vida, ou seja, o estilo de vida influencia na maneira como as pessoas podem e efetivamente vivem os últimos anos de suas vidas.

Desta maneira, de forma sucinta, constatamos que ‘nove professores-colaboradores se encontram no ciclo de vida denominado de *idade do vigor da vida, onze no ciclo intitulado meia idade e dois na idade da velhice*’. Nesse sentido, podemos inferir que as características do ciclo de vida que cada professor-colaborador do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM se encontra, com certeza, influenciaram na forma de relacionamento com o seu estagiário e consequentemente nas práticas exercidas.

#### 4.2.2.2 A formação profissional dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM

Apresentamos a seguir um quadro com informações sobre a formação profissional dos professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Prof. Col.	Graduação			Especialização			Mestrado		
	Tipo	IES	Ano	Tipo	IES	Ano	Tipo	IES	Ano
PC1	Pedagogia	UNIFRA	2004	Psicopedagogia Gestão Educac.	UNIFRA UFSM	2007 2008	Educação	UNISC	2012
PC2	Pedagogia	UNIJUÍ	1986	Orient. Educac.	UNIJUÍ	1986	-	-	-
PC3	Pedagogia	UFSM	1998	Alfabetização	UFSM	2000	-	-	-
PC4	Letras	UNICRUZ	1988	Educac. Infantil	OMEP	2002	-	-	-
PC5	Pedagogia	UFSM	2005	-	-	-	-	-	-
PC6	Pedagogia	UNIFRA	1993	Ed. Inf. e Anos I.	CESUMAR	2013	-	-	-
PC7	Pedagogia	UNIFRA	1989	-	-	-	-	-	-
PC8	Letras	UNIFRA	1980	-	-	-	-	-	-
PC9	Pedagogia	UFSM	1994	Psicopedagogia	UNIFRA	1997	-	-	-
PC10	Pedagogia	UPF	2004	Educac. Infantil	UC. Branc.	2006	-	-	-
PC11	Pedagogia	UFSM	2002	Psicopedagogia	UNIFRA	2004	-	-	-
PC12	Pedagogia	UFSM	1998	Psicopedagogia	UNIFRA	2011	-	-	-
PC13	Letras	UNIFRA	2008	-	-	-	-	-	-
PC14	Pedagogia	UNIFRA	2001	Sup. Esc. G. Edu.	UNIFRA	2005	Educação	UFSM	2010
PC15	Pedagogia	UFSM	1990	Educac. Infantil Gestão Escolar	FISMA Renascer	2005 2012	-	-	-
PC16	Pedagogia	UFSM	1999	Orient. Escolar	UNIFRA	2004	-	-	-
PC17	Pedagogia	UNIFRA	1982	-	-	-	-	-	-
PC18	Pedagogia	UFSM	2002	Gest. Educacion.	UFSM	2005	-	-	-
PC19	Letras	URCAMP	1989	-	-	-	-	-	-
PC20	Pedagogia	UFSM	2003	-	-	-	-	-	-
PC21	Pedagogia	UFSM	1999	-	-	-	-	-	-
PC22	Letras	URCAMP	1988	Arte-Educação Psicopedagogia	URCAMP UNINTER	1993 2006	-	-	-

Quadro 3 – Formação profissional dos professores-colaboradores.

Em uma análise geral sobre a formação profissional dos professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM podemos constatar que:

a) Quanto à formação inicial a *maioria* (*dezessete*) dos professores-colaboradores (PC1; PC2; PC3; PC5; PC6; PC7; PC9; PC10; PC11; PC12; PC14; PC15; PC16; PC17; PC18; PC20 e PC21) ‘são graduados em Pedagogia’ e *cinco* em ‘Letras’ (PC4; PC8; PC13; PC19 e PC22). Aqui, vale lembrar que, segundo Piccoli (2007), para lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é exigido a formação mínima de Magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente. Assim, esses profissionais são habilitados a ministrar todos os componentes curriculares, sendo chamados por isso professores generalistas, polivalentes, multidisciplinares ou unidocentes.

Relativamente à Instituição de Ensino Superior (IES) formadora constatamos que a ‘UFSM’ é a com maior frequência com *dez* professores-colaboradores (PC3; PC5; PC9; PC11; PC12; PC15; PC16; PC18, PC20 e PC21), seguida da ‘UNIFRA’ com *sete* (PC1; PC6; PC7; PC8; PC13; PC14 e PC17), da ‘URCAMP’ com *dois* (PC19 e PC22) e de outras universidades com *um* professor-colaborador cada. São elas: ‘UNIJUÍ’ (PC2), ‘UNICRUZ’ (PC4) e ‘UPF’ (PC10). Vale lembrar que as cidades-sedes destas IES são: UFSM (Santa Maria), UNIFRA (Santa Maria), UNIJUÍ (Ijuí), UNICRUZ (Cruz Alta), UPF (Passo Fundo) e URCAMP (Bagé).

Também podemos perceber uma relação entre a quantidade de formados por ano de conclusão do curso (obtenção do título). Nesse sentido, é possível destacar que, ‘dentre o universo dos vinte e dois professores-colaboradores, aquele que apresentou formação há um tempo mais distante, obteve a sua titulação no ano de 1980 (PC8), ao passo que o professor mais recentemente formado, obteve a sua titulação no ano de 2008’ (PC13), existindo uma diferença de 28 anos entre os dois limites.

Ainda a respeito do ano de formatura no curso de graduação dos professores-colaboradores verificamos que *sete* (PC2; PC4; PC7; PC8; PC17; PC19 e PC22) a ‘concluíram entre 1980 e 1989’, também *sete* (PC3; PC6; PC9; PC15; PC12; PC16 e PC21) ‘entre 1990 e 1999’ e outros *oito* (PC1; PC5; PC10; PC11; PC13; PC14; PC18 e PC20) ‘entre 2000 e 2008’;

b) Quanto à formação continuada a *maioria* (*quatorze*) dos professores-colaboradores (PC1; PC2; PC3; PC4; PC6; PC9; PC10; PC11; PC12; PC14; PC15; PC16; PC18 e PC22) possuem ‘curso de especialização’, inclusive *dois* (PC1 e PC14) têm ‘curso de mestrado’ também, apontando um interesse em manter-se atualizado dentro da profissão nas mais diferentes áreas de estudo. Esse fato vai ao encontro do citado por Marques (1992) de que a formação do professor não se encerra na formação acadêmica (graduação), e, sim, se estende

por toda a sua vida profissional. Salienta ainda que a formação acadêmica deve despertar a procura da atualização, e, nesse sentido, o professor é entendido como um eterno estudioso.

Relativamente à IES formadora verificamos que a ‘UNIFRA’ é a com maior frequência com *seis* professores-colaboradores (PC1; PC9; PC11; PC12; PC14 e PC16), seguida da ‘UFSM’ com *cinco* (PC1; PC1; PC3; PC14 e PC17) e de outras entidades com *um* professor-colaborador cada. São elas: ‘UNIJUÍ’ (PC2), ‘OMEP’ (PC4), ‘CESUMAR’ (PC6), ‘Universidade Castelo Branco’ (PC10), ‘FISMA’ (PC15), ‘Renascer’ (PC15), ‘URCAMP’ (PC22) e ‘UNINTER’ (PC22). Vale lembrar que as cidades-sedes destas IES são: UNIFRA (Santa Maria), UFSM (Santa Maria), UNIJUÍ (Ijuí), OMEP (Santa Maria), CESUMAR (Maringá), Universidade Castelo Branco (Rio de Janeiro), FISMA (Santa Maria), Renascer (Santa Maria), URCAMP (Bagé) e UNINTER (Curitiba).

Também podemos observar que, ‘dentre o universo dos quatorze professores-colaboradores especialistas, aquele que obteve a titulação há um tempo mais distante foi no ano de 1986 (PC2), ao passo que o professor mais recentemente especialista foi no ano de 2013 (PC6), existindo uma diferença de 27 anos entre os dois limites.

Ainda a respeito do ano de obtenção do título de especialista pelos professores-colaboradores verificamos que *um* (PC2) foi na ‘década de 1980’, *dois* (PC9 e PC22) na ‘década de 1990’ e outros *onze* (PC1; PC3; PC4; PC6; PC10; PC11; PC12; PC14; PC15; PC16 e PC18) nos ‘anos 2000’.

Não podemos deixar de registrar aqui, a existência de *oito* professores-colaboradores (PC5; PC7; PC8; PC13; PC17; PC18; PC20 e PC21) que ‘possuem somente o curso de graduação’, isto é, docentes que não realizaram curso de especialização ou mestrado. Nesse sentido, lembramos Garrido (2001, p.125-126) que diz que: “[a] formação inicial não pode dar conta da variedade e da complexidade de situações com as quais o futuro professor se defrontará. Nem ele estaria maduro para assimilar todos os desafios que a prática pedagógica coloca”. Já Nogueira (1993) diz que o afastamento de atividades de atualização é fatal para a educação, isso porque conhecimento parado se deteriora, e pior ainda, porque o conhecimento é mutante, pois o homem se transforma a cada dia, se ficar parado por muito tempo torna-se obsoleto, já que em algum lugar, outra forma de conhecimento estará sendo desenvolvida. Portanto, o professor afastar-se da produção e atualização de conhecimentos é prejudicial para a sua docência, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Matos (1994) salienta que o professor para manter a competência profissional deve fazer reciclagens, e a formação continuada deve ser potencializada face às necessidades sentidas pelos diretamente interessados. Portanto, o professor deve estar aberto para: *a)* Realizar avaliações concretas de

sua atuação, utilizando a hetero e a auto-avaliação, como forma de controlar a evolução do seu perfil; **b)** Planejar e investigar o próprio ensino; **c)** Criar autonomia e responsabilidade; **d)** Tornar as aulas eficazes; e, **e)** Diversificar a sua atividade como docente. A autora diz que, na formação continuada, os professores podem aprender novas técnicas e atitudes, transferi-las para o seu trabalho diário e integrar o que aprenderam no seu repertório de atuação.

Após ter analisado a formação profissional dos PCs, notamos que *todos (vinte e dois)* ‘não possuem uma formação específica para serem considerados formadores de profissionais’, com exceção de *dois (PC1 e PC14)* que possuem curso de mestrado em Educação, o que poderia ser considerado uma boa base de conhecimentos para auxiliar na formação dos acadêmicos, mas o que atrapalha é uma formação não específica em Educação Física.

Neste sentido, mencionamos Benites; Cyrino e Souza Neto (2012) que perguntam: afinal quem é o professor-colaborador? E, respondem:

Antes de tudo ele é um professor. Alguém que foi forjado pela sua constituição, que agrega saberes, competências e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal. Este professor-colaborador é formado para ensinar alunos da educação básica e recebe estagiários em situação de estágio obrigatório nas escolas, mas não recebe uma formação específica para se tornar um formador de professores (p.5).

Em relação à formação profissional ainda podemos analisar que o universo dos PC nos fornece indicativos de que os mesmos freqüentaram diferentes períodos de configuração curricular em seus cursos de graduação. E, nesse direcionamento de raciocínio temos que considerar a legislação atual que dá suporte aos currículos de formação de professores. Reportamo-nos às Resoluções do CNE/CP n.01, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação, e, n.02, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior, que dentre outros temas tratados, o seu Artigo n.01 determinou: II- 400 (quatrocentas) horas de ECS a partir da segunda metade do curso.

Assim, a *quase totalidade (vinte)* dos professores-colaboradores do ECS III ‘realizaram a sua graduação durante a antiga legislação curricular’, a qual previa uma carga horária de estágio bem inferior a atual e realizado somente no último ano do curso. Parece-nos que essa é uma significativa diferença na formação inicial dos professores-colaboradores que pode, sem dúvida alguma, influenciar na forma de se relacionar com o estagiário, ainda mais que *oito* desses possuem somente a graduação.

Além disso, podemos também notar as ‘diferentes universidades frequentadas pelos professores-colaboradores’, pois as especificidades do local de formação dos docentes, cabe dizer que, do ponto de vista curricular, apresentam formações diferenciadas sobre a inferência do currículo, do perfil profissional desejado e da compreensão de estágio.

Neste sentido, existem marcas que foram deixadas nas mais diferentes gerações de professores, formados pelos mais diversos currículos e que deixaram suas sutilezas na constituição de ser professor e na consolidação da carreira e que, com certeza, hoje, dão ao momento do estágio olhares particulares para a ideia de professor-colaborador e seu papel/função durante os ECS.

#### **4.2.2.3 O tempo de docência e a turma de atuação dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM**

Na seqüência apresentamos um quadro com informações sobre o tempo de docência e a turma de atuação dos professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

<b>Prof.Col.</b>	<b>Tempo de carreira (anos)</b>	<b>Ano/Série em que atua</b>	<b>Faixa etária dos alunos (anos)</b>
PC1	14	3º ano do ensino fundamental	8 e 9
PC2	34	2º ano do ensino fundamental	7
PC3	29	2º ano do ensino fundamental	7 e 8
PC4	31	1º ano do ensino fundamental	6
PC5	02	1º ano do ensino fundamental	6 e 7
PC6	20	3º ano do ensino fundamental	8 e 9
PC7	21	3º ano do ensino fundamental	8 e 9
PC8	48	1º ano do ensino fundamental	6
PC9	15	2º ano do ensino fundamental	7 e 8
PC10	15	3º ano do ensino fundamental	8 a 11
PC11	12	4º ano do ensino fundamental	9 a 10
PC12	14	2º ano do ensino fundamental	6 e 7
PC13	11	1º ano do ensino fundamental	6 a 8
PC14	20	3º ano do ensino fundamental	8
PC15	22	1º ano do ensino fundamental	6 e 7
PC16	13	3º ano do ensino fundamental	8
PC17	36	3º ano do ensino fundamental	8 e 9
PC18	09	2º ano do ensino fundamental	7 e 8
PC19	29	2º ano do ensino fundamental	9
PC20	11	1º ano do ensino fundamental	7
PC21	20	3º ano do ensino fundamental	8 e 9
PC22	29	2º ano do ensino fundamental	7 e 8

Quadro 4 – Tempo de docência e turma de atuação dos professores-colaboradores.

Ao realizarmos uma análise geral quanto ao tempo de docência percebemos que ‘o conjunto de professores-colaboradores possuem de 02 a 48 anos de serviço’, existindo uma diferença de 46 anos entre os dois limites. A respeito desse agrupamento de tempo de serviço citamos Hüberman (1992) que ao estudar a carreira de professores, a classifica em ciclos de vida profissional, denominando-os como fases, onde cada fase apresenta características próprias e procura enquadrar o professor durante o seu percurso profissional.

Entretanto, lembramos Krug (2005) que ressalta que esta classificação de Hüberman (1992) não é adequada à realidade brasileira, pois em nosso país, geralmente a carreira docente, em termos de anos de docência, apresenta-se diferenciada dos demais países, porque, no Brasil, tem a duração de 25 a 30 anos (isto antes da reforma trabalhista), enquanto que em outros países a duração é de 35 ou mais anos.

Desta forma, utilizamos, neste estudo, a adaptação de Flores *et al.* (2010), sendo a seguinte: **1ª fase) Entrada na carreira** (1 a 3 anos de docência); **2ª fase) Estabilização** (4 a 6 anos de docência); **3ª fase) Diversificação** (7 a 15 anos de docência); **4ª fase) Serenidade e/ou Conservantismo** (15 a 20-25\* anos de docência); e, **5ª fase) Desinvestimento** (21-26\* a 25-30\* anos de docência). O asterisco significa a variação do tempo de serviço para aposentadoria entre mulheres (25 anos) e homens (30 anos). Os autores também esclarecem que a fase denominada por Hüberman (1992) de Conservantismo, o próprio autor em seu modelo esquemático agrupa essa fase na fase de Serenidade (p.47) e, dessa maneira, tomam como base para a sua adaptação do modelo.

Assim, de acordo com os autores citados as características das fases são as seguintes:

**1ª fase) Entrada na carreira** – essa fase possui dois estágios: o de ‘*sobrevivência*’ que é representado pelo choque com o real, isto é, o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana; e o de ‘*descoberta*’ que resume-se no entusiasmo inicial, na exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido no corpo de professores;

**2ª fase) Estabilização** - é uma fase de independência do professor e de um sentimento de competência pedagógica crescente. Constitui aquele momento da carreira em que ocorre o comportamento definitivo, ou seja, a estabilização. O professor sente-se pertencente ao corpo de professores e, aos seus olhos, torna-se professor. Ocorre a tomada de responsabilidade e uma maior preocupação com os objetivos didáticos do que consigo mesmo;

**3ª fase) Diversificação** - é uma fase de experimentação e de diversificação. Os professores nessa fase das suas carreiras seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas várias



escolas. Os professores lançam-se a experiências pessoais, diversificando os modos de avaliação, as seqüências dos programas, a forma de agrupar os alunos, entre outros itens. Há também nesta fase, a ocorrência provável de certo desencanto por parte de alguns professores, provocado pelos fracassos, desencadeadores de crises;

**4ª fase) Serenidade e/ou Conservantismo** – A Serenidade é a fase em que os professores chegam à serenidade, através de questionamentos. Existem alguns estudos empíricos que indicam que nessa fase os professores passam a lamentar o período em que estavam ativos. Os professores não apresentam mais a preocupação com a avaliação dos colegas ou direção, diminuem o nível de ambição, apresentam-se mais sensíveis, menos vulneráveis à avaliação da direção ou de qualquer outro setor. Consideram que não tem mais nada a provar. O Conservantismo se assemelha muito à Serenidade, entretanto os professores apresentam-se mais rígidos e conservadores e uma idade mais avançada, que pode variar de 50 a 60 anos. Dessa forma, pode haver uma relação entre a idade e o conservantismo. Os professores pertencentes a este ciclo queixam-se da evolução dos alunos e dos colegas mais jovens; e,

**5ª fase) Desinvestimento** - é o momento em que os professores passam a investir mais em seus interesses pessoais do que investir na sua carreira. Os professores reservam um tempo maior para si mesmos, ocorrendo um recuo e interiorização nesse final da carreira.

Desta maneira, de forma sucinta, constatamos que somente **um** professor-colaborador (PC5) está na fase de ‘Entrada na Carreira’, **nenhum** na fase de ‘Estabilização’, **oito** (PC1; PC9; PC10; PC11; PC12; PC13; PC16 e PC18) estão na fase de ‘Diversificação’, **quatro** (PC6; PC14; PC20 e PC21) na fase de ‘Serenidade e/ou Conservantismo’ e **dois** (PC7 e PC15) estão na fase de ‘Desinvestimento’. Também constatamos a existência de **sete** (PC2; PC3; PC4; PC8; PC17; PC19 e PC22) já ‘aposentados, mas ainda exercendo a docência em outra carreira’.

Neste sentido, podemos inferir que as características de cada ciclo e/ou fase da vida profissional que cada professor-colaborador do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM se encontra, com certeza, influenciaram na forma de relacionamento com o seu estagiário e conseqüentemente nas práticas exercidas. Afinal, Nóvoa (1995b, p.29) menciona: “diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa”.

Ainda, ao constatarmos que a **quase totalidade (vinte e um)** dos pesquisados são docentes ‘experientes ou veteranos’, podemos também inferir que os professores da educação básica mais novos e/ou inexperientes não são receptivos aos estagiários ou então, que os professores mais antigos e/ou experientes é que estão mais abertos aos estagiários. Entretanto, ressaltamos que esse fato não foi objeto de nosso estudo e sim, serve somente para identificar

a constituição dos professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Relativamente ao Ano/Série do Ensino Fundamental em que os professores-colaboradores atuam verificamos que *seis* (PC4; PC5; PC8; PC13; PC15 e PC20) são regentes no ‘1º Ano’, *sete* (PC2; PC3; PC9; PC12; PC18; PC19 e PC22) no ‘2º Ano’, *oito* (PC1; PC6; PC7; PC10; PC14; PC16; PC17 e PC21) no ‘3º Ano’ e somente *um* (PC11) ministra aulas no ‘4º Ano’.

Também podemos constatar que as ‘idades dos alunos das turmas dos professores-colaboradores variaram de 6 aos 11 anos’. Essa faixa etária compreende a ‘infância’ e a ‘pré-adolescência’. Nesse sentido, consideramos muito importante que os PC devam compreender muito bem as características destas faixas etárias dos alunos, pois, sem dúvida alguma, esse conhecimento vai interferir nas formas de interação com os estagiários.

#### 4.2.2.4 A atuação docente dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em relação à Educação Física

A seguir apresentamos um quadro com informações sobre a atuação docente dos professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com a Educação Física.

Prof.Col.	Ministra aula de EF	Conteúdo da aula	Nº aulas semanais	Possui plano de ensino
PC1	Não	-	-	-
PC2	Sim	Jogos e brincadeiras	2	Sim
PC3	Sim	Jogos e brincadeiras	2	Não
PC4	Sim	Jogos e brincadeiras	1	Não
PC5	Sim	Brincadeiras	1	Não
PC6	Sim	Jogos e brincadeiras	2	Sim
PC7	Não	-	-	-
PC8	Sim	Jogos e brincadeiras	1	Sim
PC9	Sim	Jogos e brincadeiras	2	Sim
PC10	Sim	Jogos e brincadeiras	2	Sim
PC11	Sim	Brincadeiras	2	Sim
PC12	Sim	Jogos e brincadeiras	1	Sim
PC13	Sim	Brincadeiras	2	Sim
PC14	Sim	Jogos e brincadeiras	2	Sim
PC15	Sim	Jogos e brincadeiras	1	Sim
PC16	Não	-	-	-
PC17	Sim	Brincadeiras	2	Não
PC18	Não	-	-	-

PC19	Sim	Jogos e brincadeiras	2	Sim
PC20	Não	-	-	-
PC21	Sim	Jogos e brincadeiras	1	Sim
PC22	Sim	Jogos e brincadeiras	1	Não

Quadro 5 – Atuação docente dos professores-colaboradores.

Ao efetivarmos uma análise geral sobre a atuação docente dos professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com a Educação Física podemos constatar que:

- a)* Quanto ao ministrarem ou não aulas de Educação Física para a sua turma de alunos a *‘maioria (dezessete)* dos professores-colaboradores (**PC2; PC3; PC4; PC5; PC6; PC8; PC9; PC10; PC11; PC12; PC13; PC14; PC15; PC17; PC19; PC21 e PC22**) disseram que *‘sim’* e somente *cinco* manifestaram que *‘não’* (**PC1; PC7; PC16; PC18 e PC20**). Nesse sentido, citamos Freire (1996) que destaca que a criança não pode ser privada da Educação Física que tem direito na escola, pois o professor deve entender o seu aluno como um ser integral, sem a separação entre corpo e mente;
- b)* Quanto ao número (frequência) semanal de aulas de Educação Física ministrada pelos professores-colaboradores verificamos que a *maioria (dez)* ministram *‘duas aulas semanais’* (**PC2; PC3; PC6; PC9; PC10; PC11; PC13; PC14; PC17 e PC19**) e que *sete* realizam somente *‘uma aula semanal’* (**PC4; PC5; PC8; PC12; PC15; PC21 e PC22**). Vale lembrar que outros *cinco* professores-colaboradores não ministram *‘nenhuma aula de Educação Física’* (**PC1; PC7; PC16; PC18 e PC20**). Segundo Piccoli (2007) o fato da redução do número de aulas de Educação Física semanais, originou-se com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 -, que permitiu que as escolas oferecessem o número de aulas que achassem adequado, certamente, desde que esteja registrado em seus projetos políticos-pedagógicos. Nesse sentido, em pesquisa realizada por Piccoli (2007), no estado do Rio Grande do Sul, quanto à frequência semanal de aulas de Educação Física, no que se refere as quatro primeiras Séries (agora Anos) do Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física estavam centradas em, pelo menos, uma vez por semana. Em outras palavras, as aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental passaram a ter uma frequência menor nas escolas, a partir da justificativa nos seus planejamentos pedagógicos (PICCOLI, 2007);
- c)* Quanto à existência ou não de planos de ensino para a Educação Física a *maioria (doze)* dos professores-colaboradores (**PC2; PC6; PC8; PC9; PC10; PC11; PC12; PC13; PC14; PC15; PC19 e PC21**) declarou que *‘sim’*, que possuem planejamento, enquanto que *cinco*

disseram que ‘não’ possuem (**PC3; PC4; PC5; PC17 e PC22**). De acordo com Canfield (1996) o professor que não tem planejamento de sua atuação pedagógica, não terá uma linha mestra a percorrer, pois cada encontro pedagógico será único, isolado, sem ter continuidade com o anterior, como também não servirá de base para o posterior. Agindo assim, o professor estará tendo uma prática pedagógica acéfala, impensada, pois está sendo concretizada em cima do momento, momento esse que tem início e fim em si mesmo. Mas, segundo a autora, a grande questão que transcende à essa não existência de um planejamento, e, se existe, não vir a ser executado, é que, conseqüentemente, o professor não tem objetivo(s) para a sua disciplina. Pois, se ele o(s) tivesse, sentir-se-ia na ‘obrigação’, determinada pela necessidade, de planejar como distribuir suas aulas, como encaminhá-las para atingir o(s) objetivo(s) proposto(s); e,

*d)* Quanto ao conteúdo ministrado a ‘*totalidade (dezesete)*’ dos professores-colaboradores que ministram aula de Educação Física para a sua turma (**PC2; PC3; PC4; PC5; PC6; PC8; PC9; PC10; PC11; PC12; PC13; PC14; PC15; PC17; PC19; PC21 e PC22**) manifestou que desenvolvem ‘jogos, brincadeiras e atividades livres’. Esse fato está em concordância com o colocado por Peres (2001) de que a formação profissional da Pedagogia trata a Educação Física em seu currículo como recreação, ignorando a especificidade desse conteúdo, contribuindo para o status marginalizado da Educação Física no ambiente escolar. Além disso, Darido (2008) chama a atenção para o fato de que estudos têm demonstrado que os docentes polivalentes ou unidocentes não se sentem preparados e motivados para trabalhar com Educação Física no processo escolar;

A partir da análise destas constatações retiramos subsídios para que seja possível aperfeiçoar a orientação dos acadêmicos/estagiários de Licenciatura em Educação Física.

Assim sendo, consideramos indispensável que tanto o PC quanto o acadêmico/estagiário, compreendam a importância de ministrar aulas de Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois repetindo Freire (1996), não pode a criança ficar privada da Educação Física na escola.

Ademais, embora a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) deixe a critério das escolas definirem o número de aulas em Educação Física, deve servir como norteador a carga horária mínima de duas aulas por semana com o objetivo de que a criança afaia o máximo de seu desenvolvimento físico e psíquico.

É necessário, pois, que tanto o PC quanto o acadêmico/estagiário, realizem o planejamento de suas aulas, pois, segundo Canfield (1996), é primordial que o professor siga uma linha educacional articulada e concatenada entre suas aulas de modo que o aluno extraia

o máximo de proveito ao cursar a disciplina.

Por fim, é importante que o tanto o PC quanto o acadêmico/estagiário compreendam a necessidade de trabalhar a Educação Física de modo mais profissional, conectando o aluno mais ao gosto pela prática física ordenada e orientada do que por atividades livres, carentes de conteúdo pedagógico.

Desta forma, este quadro da atuação docente dos PC na educação básica, no que tange, a não ministrarem aula de Educação Física para os seus alunos e/ou ministrarem aulas em número reduzido, ao não possuírem plano de ensino, ao desenvolverem aos seus alunos conteúdos ligados à jogos, brincadeiras de forma livre poderão não possuírem experiências e conhecimentos suficientes e/ou necessários para prestar auxílio aos acadêmicos/estagiários.

#### **4.2.2.5 A experiência anterior com estágio dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM**

A seguir apresentamos um quadro com informações sobre a experiência anterior com estágio dos professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

<b>Prof.Col.</b>	<b>Já recebeu estagiário</b>	<b>Vezes que recebeu estagiário</b>	<b>De Educação Física</b>
PC1	Sim	Duas vezes	Não
PC2	Sim	Uma vez	Não
PC3	Sim	3 ou mais vezes	Sim
PC4	Sim	3 ou mais vezes	Não
PC5	Não	-	-
PC6	Sim	3 ou mais vezes	Não
PC7	Sim	3 ou mais vezes	Não
PC8	Sim	3 ou mais vezes	Sim
PC9	Sim	3 ou mais vezes	Sim
PC10	Sim	3 ou mais vezes	Não
PC11	Sim	3 ou mais vezes	Sim
PC12	Não	-	-
PC13	Sim	Uma vez	Não
PC14	Sim	3 ou mais vezes	Não
PC15	Sim	3 ou mais vezes	Sim
PC16	Sim	3 ou mais vezes	Não
PC17	Sim	3 ou mais vezes	Sim
PC18	Sim	3 ou mais vezes	Sim
PC19	Sim	Uma vez	Não
PC20	Não	-	-
PC21	Sim	3 ou mais vezes	Não
PC22	Sim	3 ou mais vezes	Sim

Quadro 6 – Experiência do professor-colaborador com estágio.

Em uma análise geral sobre a experiência anterior com estágio dos professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM podemos constatar que:

- a)* A **quase totalidade** (*dezenove*) dos professores-colaboradores (**PC1; PC2; PC3; PC4; PC6; PC7; PC8; PC9; PC10; PC11; PC13; PC14; PC15; PC16; PC17; PC18; PC19; PC21 e PC22**) declarou que ‘sim, já recebeu estagiário em suas turmas anteriormente’ e somente *três* disseram que ‘não, isto é, nunca receberam estagiário’ (**PC5; PC12 e PC20**);
- b)* A **maioria** (*quinze*) dos professores-colaboradores (**PC3; PC4; PC6; PC7; PC8; PC9; PC10; PC11; PC14; PC15; PC16; PC17; PC18; PC21 e PC22**) manifestou que já recebeu ‘3 ou mais vezes estagiários em suas turmas’, *um* (**PC1**) ‘duas vezes’ e *três* (**PC2; PC13 e PC19**) ‘uma única vez’; e,
- c)* A **maioria** (*nove*) dos professores-colaboradores que já recebeu anteriormente estagiário em suas turmas, estes ‘não eram estagiários de Educação Física’ (**PC1; PC2; PC4; PC6; PC7; PC10; PC13; PC14; PC16 e PC19**), enquanto que *oito* ‘sim, já receberam anteriormente estagiários de Educação Física em suas turmas’ (**PC3; PC8; PC9; PC11; PC15; PC17; PC18 e PC22**).

Da análise das respostas percebemos que a **grande maioria** dos professores-colaboradores ‘possui experiência de campo, mas com pouca experiência em receber estagiários de Educação Física’. Tal situação pode revelar antagonismo, pois, quanto à docência específica de Educação Física, poderão os acadêmicos/estagiários encontrarem dificuldades com o professor-colaborador, mas por outro lado, ante a grande experiência desses últimos com estágio, possivelmente vem a trazer benefícios ao aprendizado dos acadêmicos/estagiários de modo geral.

A cerca da experiência do professor-colaborador, podemos citar García (1999) que diz que há uma cultura no estágio, que perpassa saberes e práticas, na qual a maneira de pensar e agir está baseada em filosofias pessoais, na observação e reprodução, e na compreensão daquilo que se ensina e como se ensina.

Neste sentido, segundo Benites (2012), os professores-colaboradores acabam se apoiando em suas experiências e em toda a sua trajetória vivenciada, do momento da formação inicial até o presente momento, demonstrando como foram se adaptando e se adequando à função de receber estagiários. Porém, todos realizam um diagnóstico da realidade, baseada na observação e antecipação de algumas situações, assim como levantam perfis de alunos, problemas, superações e estratégias utilizadas pelos estagiários.

Portanto, o professor é alguém marcado por sua trajetória, desde a socialização primária, na qual se insere concepções, normas, valores e representações sociais, passando pela socialização secundária com seu processo de formação profissional e agregando elementos que possibilitam construir aquilo que se denomina de *habitus* docente, que nas diferentes áreas se constitui enquanto categoria no *habitus* professoral (SILVA, 2005a).

### **4.3 Como os professores-colaboradores reconhecem (percebem) o Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM?**

Objetivamos neste tópico *identificar a visão dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM sobre o estágio.*

#### **4.3.1 A concepção de estágio dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM**

Segundo Benites; Cyrino e Souza Neto (2012) num ligeiro e primeiro olhar sobre a situação de estágio permite ver que existe o contato do professor-colaborador com o estagiário e que os mesmos carregam experiências pessoais e profissionais distintas. O estagiário tem em seu olhar sobre a escola, muitos elementos da sua experiência enquanto aluno e com os fundamentos adquiridos na formação, bem como a oportunidade de estágio iniciará uma transição para se tornar professor. Já o professor-colaborador apresenta anos de experiência no exercício da docência, enfrentou as dificuldades iniciais, passou pelo processo da formação inicial e apresenta uma concepção de estágio, muitas vezes, fundamentada na sua própria vivência como estagiário.

Relativamente à questão da concepção de estágio, após a análise dos depoimentos, basicamente, os professores-estagiários estudados apresentaram 'três diferentes pensamentos'.

A *maior parte* (*doze*) dos professores-colaboradores (**PC2; PC4; PC5; PC7; PC8; PC10; PC11; PC15; PC17; PC18; PC19 e PC21**) possuem como concepção de estágio a

‘aplicação dos conhecimentos teóricos do curso de graduação na prática na escola’. As falas foram as seguintes:

“*Aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso [...] (PC2);*

“*É a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a graduação (PC4);*

“*Momento de você pôr em prática os conhecimentos adquiridos, uma oportunidade que propicia a integração da prática com a teoria (PC5);*

“*Momento de pôr em prática o que foi estudado [...] (PC7);*

“*[...] é a aplicação do aprendizado teórico na prática da profissão escolhida (PC8);*

“*É o momento de experimentar e ver o que dá certo ou não de todas as teorias que estudaram na faculdade [...] (PC10);*

“*[...] pôr em prática o que vem estudando na universidade [...] (PC11);*

“*Estágio é o momento no qual o aluno vai colocar em prática o que aprendeu durante o curso (PC15);*

“*Deve ser a prática de toda a teoria que aprendeu (PC17);*

“*É o momento que se coloca em prática o que vimos na teoria [...] (PC18);*

“*É a oportunidade no estágio de aplicar a teoria aprendida (PC19); e,*

“*É o momento de juntar teoria e prática [...] (PC21).*

Sobre esta concepção de estágio nos reportamos a Pimenta e Lima (2004) que afirmam que o “estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria” (p.33). “Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada ‘prática’” (p.34).

Acerca disto, é importante dizer que a Resolução CNE/CP n.02, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), chancela esta discrepância, na medida em que prevê, como divisão de carga de 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científicocultural, ao passo que confere apenas 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

Tal divisão está em contrariedade com o previsto na Resolução CNE/CP n.01, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que em seu artigo 12 e parágrafos prevê que a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. Nesse sentido, a Resolução prevê que a prática deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

Ademais, o artigo 13 desta mesma Resolução refere que a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações



contextualizadas, com registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema, além de referir que a presença da prática profissional na formação do professor poderá ser enriquecida com tecnologias de informação.

Assim, a prática no currículo dos cursos de formação de professores é deveras muito importante e deve ser estimulada de forma a concorrer em pé de igualdade com a teoria.

Dando continuidade à análise, *seis* professores-colaboradores (**PC3; PC6; PC12; PC14; PC16 e PC22**) apontaram uma concepção de estágio enquanto ‘troca de conhecimentos’ entre eles e os estagiários, criando um universo de aprendizagens. E isso, pode ser constatado nas falas a seguir:

*“Trocas de conhecimentos [...]” (PC3);*

*“[...] troca de idéias e práticas” (PC6);*

*“Um colega que me trará aprendizagens, ensinamentos. Também espero poder contribuir com ele” (PC12);*

*“É um momento de troca. O estagiário precisa da escola para conhecer os alunos seu desenvolvimento e a rotina da escola. Para o professor é uma oportunidade de aprender a organizar a aula de Educação Física” (PC14);*

*“Um aprendiz que vem à escola para aperfeiçoar seu aprendizado e nos presenteia com novidades, acrescentando coisas positivas ao nosso dia-a-dia escolar” (PC16); e,*

*“[...] troca de conhecimentos [...]” (PC22).*

A respeito desta concepção de estágio mencionamos Benites; Cyrino e Souza Neto (2012) que também encontraram um estudo com professores-colaboradores de estágio na UNESP-Rio Claro, que alguns professores possuíam como concepção de estágio a troca de conhecimentos. Também Cyrino e Souza Neto (2013) destacam que o ECS prescinde de uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido no local de trabalho e um estagiário, sendo que a responsabilidade pela formação do estagiário é compartilhada entre o professor da instituição formadora e o professor que está na escola para recebê-los (o professor-colaborador). Assim, os autores consideram que tanto professores, quanto estagiários estão em situação de aprendizagem, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.25).

Outros *quatro* professores-colaboradores (**PC1; PC9; PC13 e PC20**) concebem o estágio como o ‘conhecimento da realidade escolar’. Eis as falas:

*“Oportunidade para o acadêmico conhecer a realidade” (PC1);*

*“Período de contato com a realidade. Mundo real” (PC9);*

*“Momento que permite ao estagiário vivenciar situações reais da escola” (PC13); e,*

*“Permite ao estagiário vivenciar a realidade da escola” (PC20).*

Neste sentido, em se tratando de troca de experiências mútuas, temos o que preconiza Cação Fontana (2013) quando refere que o aprendizado recíproco envolve o reconhecimento das diferenças de valores, de conhecimentos e de poder entre os sujeitos nelas envolvidos, mas também de pontos de convergência entre eles, das bases em que se podem estabelecer as negociações de sentidos, de projetos e de interesses e as surpresas em face de modos de agir, dizer e de sentir, próprios e alheios, que se produzem nas escolhas, julgamentos e tomadas de decisão, em situações de trabalho.

Em síntese, as três diferentes concepções de estágio desveladas nos depoimentos dos PC encontram apoio na literatura especializada, mais particularmente em Benites (2012) e Benites *et al.* (2012). Entretanto, consideramos importante citar Benites; Cyrino e Souza Neto (2012) que afirmam que todas as visões de estágio acabam sendo importantes para a relação do professor-colaborador com o estagiário, pois são essas influências que aparecem em suas dificuldades de orientação ou mesmo em impasses criados.

#### **4.3.2 O papel/função dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM na formação profissional do estagiário**

Em relação à questão do papel/função dos professores-colaboradores, após a análise dos depoimentos, basicamente, aconteceu o surgimento de ‘três diferentes perspectivas’.

A *maior parte (dezesseis)* dos professores-colaboradores (PC1; PC4; PC6; PC7; PC8; PC9; PC10; PC12; PC13; PC14; PC15; PC16; PC17; PC18; PC19 e PC20) possui uma ‘perspectiva de um papel/função representado por ação parcial, isso é, uma via de mão única, onde somente o estagiário irá aprender sob a sua orientação, mediação, ajuda e/ou dicas’. As falas foram as seguintes:

*“Sempre que sentir necessidade emprestar a minha experiência passando dicas que poderão contribuir na experiência do estagiário” (PC1);*

*“A função é orientar no que for preciso” (PC4);*

*“A minha função sempre foi e será de ajudá-los, no que for preciso, ficar sempre por perto orientando no que for da minha competência. [...]” (PC6).*

“A minha função é observar e fazer observações quando necessárias; sugerir se for necessário; [...]; Orientar o estagiária; Permitir que faça o estágio e ajudar com a minha experiência” (PC7);

“O meu papel é ajudar para que o acadêmico possa conhecer, compreender e aplicar, na realidade escolhida, a união da teoria com a prática, inserindo-o no mercado de trabalho” (PC8);

“Ajudar na aprendizagem” (PC9);

“Ajudar nas etapas de planejamento e execução, tentando interferir o mínimo possível. Comentar a aula dada, ajudando no que pode melhorar e afirmando o que foi bom” (PC10);

“Dar autonomia, ajudar nas necessidades, [...] para o bom andamento do trabalho” (PC12);

“Acredito que o professor-colaborador deva caminhar juntamente com o estagiário procurando orientá-lo no que for necessário para que seu estágio venha a contribuir na sua formação profissional” (PC13);

“O professor é o responsável pela turma, conhece os alunos, pode ajudar passando informações importantes sobre alunos. [...]” (PC14);

“O papel é de mediador entre os alunos e estagiários, teoria e prática” (PC15);

“O professor de sala ajuda com sua experiência e prática ao trabalho e proposta desenvolvida pelo estagiário” (PC16);

“[...] ajudar para que aconteça da melhor forma possível” (PC17);

“A função é de orientar e favorecer o trabalho do estagiário, dando opiniões e o ajudando sempre que possível” (PC18);

“Orientar no aprendizado do estagiário [...]” (PC19); e.

“Orientar o estagiário na sua docência [...]” (PC20).

É necessário destacar que para Luft (2000) orientar é dirigir, encaminhar, guiar, nortear, indicar o rumo de. Já ajudar é auxiliar, assistir, socorrer, facilitar. Mediar é tratar como mediador, ficar no meio. Dessa forma, podemos inferir que o papel/função destes professores-colaboradores é somente contribuir com o aprendizado do estagiário sem nenhuma consequência para si.

Outros *quatro* professores-colaboradores (PC3; PC11; PC21 e PC22) possuem uma ‘perspectiva de um papel/função representado por uma ação de troca, isso é, de uma via de mão dupla, onde o estagiário e o professor-colaborador irão aprender’. E isso, pode ser constatado nas falas a seguir:

“*O papel do professor é colaborar e trocar conhecimentos. [...]” (PC3);*

“*A função do professor é muito importante uma vez que ele já domina essa prática podendo colaborar com o estagiário em muitas situações, bem como aprender com novas práticas propostas pelo estagiário” (PC11);*

“*Colaborar [...] e ao mesmo tempo aprender também” (PC21); e,*

“*[...] trocar conhecimentos [...]” (PC22).*

Neste sentido, é importante destacar que, segundo Luft (2000), colaborar é trabalhar em conjunto com outrem na mesma obra, concorrer para a realização de qualquer obra. Já aprender é adquirir conhecimentos, ficar sabendo, instruir-se. Dessa forma, podemos inferir que o papel/função destes professores-colaboradores é ensinar e aprender na relação estabelecida com o estagiário.

Já outros *dois* professores-colaboradores (PC2 e PC5) possuem uma ‘perspectiva de um papel/função representado por uma neutralidade na ação’, isto é, somente de empréstimo do espaço escolar para uso do estagiário sem sua intervenção. Eis as falas:

“*Ser admirador da prática pedagógica do aluno-estagiário [...]” (PC2); e,*

“*Acredito que o professor da escola deve oferecer o espaço para que o estagiário atue em sala de aula de forma autônoma [...]” (PC5).*

É primordial lembrar que, conforme Luft (2000), admirar é aplaudir, apreciar. Já oferecer é apresentar para ser aceito, dar de presente, colocar à disposição. Dessa forma, podemos inferir que o papel/função destes professores-colaboradores é simplesmente oferecer a escola para o estagiário e ficar apreciando a sua atuação docente. Dessa forma, podemos inferir que o papel/função destes professores-colaboradores é simplesmente oferecer a escola para o estagiário e ficar apreciando a sua atuação docente.

Após esta explicitação das diferentes perspectivas do papel/função dos professores-colaboradores estudados concordamos com Benites (2012) que destaca que, no Brasil, não se tem claro o papel dos professores-colaboradores de ECS nas Licenciaturas. Também, ao constataremos que a *quase totalidade (dezessete)* dos professores-colaboradores ‘não consideram o seu papel/função como uma via de mão dupla’, isto é, que ensinam e aprendem com os estagiários, concordamos com Benites (2012) que coloca que os professores-colaboradores, no Brasil, de maneira geral, possuem um perfil somente de ‘cuidadores’ dos estagiários. Já França (2013) sobre o papel do professor-colaborador, isto é a função e/ou atividade que os professores da educação básica desempenham quando recebem alunos-estagiários dos cursos de formação de professores em suas aulas, é de supervisão e acompanhamento desses futuros professores.

Assim, ressaltamos que a partir das três diferentes perspectivas do papel/função dos professores-colaboradores estudados percebemos que uma boa parte desses não percebem o ECS III da Licenciatura em Educação Física como um espaço de aprendizagem, mas não compreendem de maneira clara qual é o seu papel/função durante a ocorrência do mesmo. Somente poucos professores-colaboradores vêem o estágio como uma estrada (via) de mão dupla, isto é, um espaço de ensinar e aprender.

#### **4.3.3 O reconhecimento do papel/função dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM na formação profissional do estagiário**

Em relação ao reconhecimento do papel/função dos professores-colaboradores, após a análise dos depoimentos temos que *todos* os professores-colaboradores (PC1; PC2; PC3; PC4; PC5; PC6; PC7; PC8; PC9; PC10; PC11; PC12; PC13; PC14; PC15; PC16; PC17; PC18 e PC19; PC20; PC21 e PC22) ‘reconhecem seu papel/função na formação profissional do estagiário’. A confirmação e suas justificativas estão nas falas a seguir:

*“Sim, pois sei de minhas responsabilidades” (PC1);*

*“Sim, pois devo acompanhar as aulas ministradas pelo estagiário [...]” (PC2);*

*“Sim. Sou o mediador do estagiário e os meus alunos” (PC3);*

*“Sim, pois sendo (o professor) titular da turma zelo pela segurança dos meus alunos e pelo crescimento integral deles” (PC4);*

*“Sim. A estagiária tem liberdade e autonomia para trabalhar com a turma” (PC5);*

*“Sim. Até o momento não tive dificuldade ou problema em acompanhar [...]” (PC6);*

*“Sim, pois sei de minha tarefa é acompanhá-lo” (PC7);*

*“Sim, pois deve ajudar na formação do futuro profissional [...]” (PC8);*

*“Sim. Estarei sempre próxima” (PC9);*

*“Sim. Devo ajudar” (PC10);*

*“Sim. A presença do professor é fundamental, sendo o estágio uma experiência rica para trocas” (PC11);*

*“Sim, pois estou à disposição para juntas construirmos um trabalho de qualidade” (PC12);*

*“Sim, pois tenho noção do que é preciso fazer” (PC13);*

*“Sim. Acho que o professor deve estar junto com o estagiário para que haja uma cooperação mútua no trabalho” (PC14);*

*“Sim. Estou sempre aberta para discutir e trocar experiências com o estagiário que está na turma” (PC15);*

*“Sim. [...] sei que devo trocar ideias” (PC16);*

*“Sim. Já fui estagiária, tenho muita experiência na prática com as crianças e posso facilitar” (PC17);*

*“Sim. Devo passar informações para minha estagiária e alguns pontos importantes sobre a turma” (PC18);*

*“Sim. Procuro auxiliar [...]” (PC19);*

*“Sim. Porque sei que deve orientar o estagiário” (PC20);*

*“Sim, pois já tive estagiário [...]” (PC21);*

*“Sim, porque em outras ocasiões já fiz este papel” (PC22);*

Ao analisarmos estas falas podemos contatar duas situações: **a) Todos** os professores-colaboradores reconhecem o seu papel/função na formação profissional do estagiário, mas as justificativas para tal reconhecimento nem sempre são adequadas e esclarecedoras desse reconhecimento; e, **b)** Nem sempre as justificativas usadas pelos professores-colaboradores para o reconhecimento do seu papel/função correspondem com as suas concepções de estágio declaradas anteriormente. Assim, para fundamentar essas situações existentes em nosso estudo mencionamos Almeida (1994) que destaca que é preciso que os professores-colaboradores compreendam melhor o seu papel/função no estágio e que venham a ter mais conhecimentos sobre formação profissional para que tenham uma concepção de estágio mais adequada. Além disso, é importante que os PC tenham mais interação com a universidade (via professores orientadores de ECS) no sentido de despertar a coresponsabilização pela formação dos futuros professores que irão trabalhar na escola pública e querer introduzir esses alunos estagiários na vivência da prática docente, possibilitando o contato e a apropriação dos saberes socialmente elaborados sobre o fazer docente.

#### **4.4 Como os professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM agem (orientam) durante o estágio?**

Vislumbramos com este tópico *caracterizar o trabalho de orientação dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.*

##### **4.4.1 As ações (estratégias) de orientação utilizadas pelos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM**

No que diz respeito as ações (estratégias) de orientação utilizadas pelos professores-colaboradores percebemos as seguintes:

- 1) ‘Conversa’ (*onze* citações - **PC1; PC3; PC6; PC10; PC11; PC15; PC17; PC18; PC19; PC20 e PC21**). Sobre essa ação mencionamos Benites *et al.* (2012) que dizem que os professores-colaboradores se apóiam com mais propriedade na própria experiência docente para dar conselhos e fazer comentários aos estagiários;
- 2) ‘Observação da aula’ (*seis* citações - **PC4; PC11; PC17; PC18; PC19 e PC21**). Em relação a essa ação, Martins (2009) coloca que, na maioria dos ECS, existe de fato um acompanhamento do estagiário pelo professor-colaborador através da observação de algumas aulas;
- 3) ‘Intervenção na aula’ (*seis* citações - **PC4; PC6; PC9; PC12; PC16 e PC22**). A respeito dessa ação lembramos Benites (2012) que comenta que, normalmente, os professores-colaboradores interveem de maneira assistemática, quando existe a necessidade de se estabilizar o relacionamento entre estagiários e alunos ou quando são solicitados;
- 4) ‘Incentivo para a atuação’ (*duas* citações - **PC2 e PC8**). Quanto a essa ação Castro (1989) diz que o professor deve ser um incentivador/motivador da aprendizagem, pois criando um clima de liberdade onde o aprendente trabalha sem tensões e coações, possibilita ao mesmo uma aprendizagem significativa;
- 5) ‘Sugestões para ações nas aulas’ (*duas* citações - **PC7 e PC17**). Essa ação pode ser fundamentada nas palavras de Benites (2012) quando afirma que existem professores-

colaboradores que restringem a sua relação com os estagiários na forma de dicas do como deve agir frente à determinadas situações nas aulas;

6) ‘Interação com o estagiário’ (*duas* citações - **PC13** e **PC14**). Sobre essa ação, Cunha (1992), Rangel (1994) e Monteiro (2009) destacam que a boa interação, o bom relacionamento entre o professor e o aprendente, é essencial para o processo ensino-aprendizagem;

7) ‘Avaliando as ações do estagiário’ (*uma* citação - **PC7**). Relativamente a essa ação citamos Rombaldi (1996) que afirma que as atividades avaliativas auxiliarão o professor a identificar não só o que o aprendente não sabe, mas principalmente, quais são as suas dificuldades, bem como que atitude irá ser tomada para o ajudar a aprender; e,

8) ‘Não fez nada’, isto é ‘abandonou o estagiário’ (*uma* citação - **PC5**). Em se tratando dessa ação lembramos Martins (2006) que afirma a existência de muitas situações de ECS em que o estagiário é praticamente ‘abandonado’ pelo professor-colaborador.

Em síntese, as *sete* (porque ‘não fazer nada’ não é ação) diferentes ações (estratégias) de orientações desveladas nos depoimentos dos professores-colaboradores encontram apoio na literatura especializada, mais particularmente em Benites (2012) que afirma que os PC possuem estratégias ou formas (perfis) diferenciados para orientar.

Já relativamente à quantidade de ‘diversas ações utilizadas pelos professores-colaboradores’ constatamos o seguinte: *a) Quatorze* professores-colaboradores realizaram somente ‘um tipo de ação’ de orientação (**PC1; PC2; PC3; PC5; PC8; PC9; PC10; PC12; PC13; PC14; PC15; PC16; PC20 e PC22**); *b) Sete* professores-colaboradores efetivaram ‘dois tipos de ações’ de orientação (**PC4; PC6; PC7; PC11; PC18; PC19 e PC21**); e, *c)* Somente *um* professor-colaborador executou ‘três tipos de ações’ de orientação (**PC17**). Relativamente as ações (estratégias) utilizadas pelos professores-colaboradores é importante mencionar Sousa (2010 *apud* BENITES, 2012) que diz que cada uma das ações (estratégias) utilizadas leva em consideração o contexto do estágio e a relação estabelecida entre os colaboradores e os estagiários, pois há aquelas que tem sucesso em relações de maior proximidade e outros em relações mais distantes.

Por fim, é importante destacar que em todos os tipos de ações (estratégias) de orientação usados pelo professor-colaborador estará presente a sua experiência na profissão, pois, de acordo com Benites (2012), a prática do exercício docente e os anos de acolhida à estagiários acabam se tornando o grande refúgio, ou seja, para onde o professor-colaborador recorre quando precisa intervir ou se dirigir aos estagiários.



Entretanto, segundo Sousa (2010 *apud* BENITES, 2012), é fundamental, que os professores-colaboradores, não se baseiem apenas na sua própria experiência, mas que se preocupem em manter atualizados os seus conhecimentos profissionais, e que possam especializar a sua formação no que se refere à própria orientação da prática pedagógica.

Ainda é necessário destacar que, pelos depoimentos analisados, constatamos carência de escrita dos professores-colaboradores sobre as suas ações (estratégias) usadas para orientar os estagiários. Esse fato é corroborado por Benites (2012) que diz que os professores-colaboradores comentam muito pouco sobre que ações utilizam para orientar os estagiários, passando um sentimento de que é muito difícil de explicar.

#### **4.4.2 O que (saberes) os professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM ensinaram aos estagiários?**

Conforme Tardif (2002) a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias é uma das condições essenciais à toda profissão.

Já Montalvão e Mizukami (2002) afirmam que os saberes docentes são construídos ao longo da vida, começando, portanto, antes mesmo da formação inicial, passando por ela e acompanhando toda a formação continuada.

Tardif (2002) define saber docente como um saber plural. Assim, os saberes docentes são: *a) Os saberes da formação profissional* - são o conjunto de saberes transmitidos pelas universidades. Esses saberes parecem ser transmitidos pelas Ciências da Educação, contudo as relações desse saber com o conhecimento oriundo da prática educacional, constituem o saber pedagógico, através da reflexão sobre as práticas educativas; *b) Os saberes disciplinares* – são adquiridos na formação inicial e continuada, produzidos nas universidades. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; *c) Os saberes curriculares* – são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, *d) Os saberes experienciais ou práticos* – são os saberes próprios do professor e de sua vida educacional, incorporando a experiência individual e coletiva.

Neste sentido, relativamente aos saberes que os professores-colaboradores ensinaram aos estagiários, percebemos que a *metade (onze)* declarou que ‘não conseguem expressar’

(PC2; PC3; PC8; PC10; PC13; PC14; PC15; PC16; PC19; PC20 e PC22). Esse fato pode ser corroborado por Benites (2012) que afirma que os professores-colaboradores comentam muito pouco sobre o que ensinam para os estagiários, passando um sentimento de que são difíceis de serem desvelados. Também Portelance (2011) coloca que os professores-colaboradores têm dificuldade de verbalizar os fundamentos do seu agir pedagógico/profissional, eles não conseguem elencar muitas ferramentas utilizadas para mobilizar a ação dos estagiários. Não sabem dizer como interferem nas suas aulas. A pesquisadora coloca que mesmo com essas características eles não deixam de ter um papel importante na formação dos futuros professores e são guias que devem levar os estagiários a refletir sobre sua prática e melhorar seu desenvolvimento profissional.

Outros *dois* professores-colaboradores declararam que ‘não tinham que ensinar nada’ (PC1 e PC17). Sobre esse fato citamos Benites, Souza Neto, Borges e Cyrino (2012) que afirmam que os professores-colaboradores normalmente adotam uma postura de não-ingerência sobre a atitude dos estagiários, as habilidades desenvolvidas, o conteúdo ministrado ou o tipo de atividade. A concepção mais evidente desses professores, segundo os autores, é que na grande maioria das vezes eles acreditam que os estagiários necessitam errar para apreender e que a permanência na escola, a observação das ações dará ao futuro professor elementos para agir na prática pedagógica. As falas dos PC foram: “*Ensinei???* [...]” (PC1); e, “*Não tenho que ensinar nada, pois não sou seu professor [...]*” (PC17).

Entretanto, mesmo com estas situações descritas anteriormente, alguns ensinamentos (saberes) foram elencados pelos professores-colaboradores. Foram eles:

1) ‘Controle de turma’ (*Cinco* citações - PC6; PC7; PC11; PC12 e PC21) – Relativamente a esse saber nos reportamos a Piéron (1988) que afirma que o professor deve definir as expectativas e traçar os limites da turma, e o mais importante é conseguir que eles sejam aceitos, sendo essa a principal fonte de tensões na relação pedagógica. As falas foram: “[...] *a organizar a turma, passando as regras, etc. [...]*” (PC6); “[...] *que a disciplina é muito importante, que os alunos precisam ouvir e respeitar as regras*” (PC7); “[...] *como se relacionar com a turma no dia-a-dia [...]*” (PC12); “[...] *no gerenciamento dos conflitos entre os alunos [...]*” (PC11); e, “[...] *como conduzir a turma para que fique mais fácil de agir sobre ela. As manias e maneiras de comportamento de cada aluno e como mediar situações*” (PC21);

2) ‘Relação professor-aluno’ (*Três* citações - PC4; PC5 e PC11) – Sobre esse saber Darido e Rangel (2008) dizem que o sucesso e o insucesso do processo ensino-aprendizagem depende da interação professor-aluno na aula. Assim, a boa relação está ligada ao sucesso e a má

relação ao insucesso. Eis as falas: “*O modo de agir com uma criança de seis anos, respeitando-a*” (PC4); “[...] *o relacionamento com crianças do 1º Ano [...]*” (PC5); e, “[...] *no que se refere às relações interpessoais com os alunos [...]*” (PC11);

3) ‘A contribuição das atividades motoras amplas para a melhoria das atividades motoras finas’ (Uma citação - PC18) – A respeito desse saber mencionamos Canfield (1996) que destaca que o professor precisa ter consciência de seu papel, da sua importância no desenvolvimento do aluno, sendo esse aluno visto como um ser em formação, e nós, professores, agentes auxiliares nesse processo. A fala foi a seguinte: “[...] *da importância que tem as atividades motoras (do corpo) no desenvolvimento da criança. A prática de atividades motoras amplas contribui positivamente na melhoria das atividades motoras finas (pintar, desenhar, etc.)*” (PC18);

4) ‘Fazer planejamento’ (Uma citação - PC11) – Sobre esse saber citamos Libâneo (1994) que diz que o planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face aos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino, sendo um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Segue a fala: “[...] *referente ao planejamento relacionado aos temas trabalhados em cada aula [...]*” (PC11);

5) ‘Manejo de materiais’ (Uma citação - PC9) – Quanto a esse saber mencionamos Moraes (1998) que diz que o uso de materiais na Educação Física tem diretamente a ver com o desenvolvimento de objetivos e conteúdos tais como a afetividade e a motricidade. O professor deve saber observar o modo de brincar dos alunos, a organização, a forma de exploração e o interesse gerado pelo material, para poder extrair informações das atividades que realizam, além de ter uma preocupação maior com o material oferecido. Eis a fala: “[...] *o manejo de materiais nas aulas*” (PC9);

6) ‘Improvisar na aula quando o planejamento não dá certo’ (Uma citação - PC7) – Esse saber pode ser fundamentado por Canfield (1996) que salienta que o planejamento não pode ser visto como uma camisa de força, algo que estrangule o professor. Ele tem que ser pensado como uma diretriz maior, a ‘coluna vertebral’ do trabalho do professor, que no seu decorrer poderá sofrer alterações, adaptações, adequações. A fala foi: “*Que nem sempre o que se planeja dá certo ou sai como pensamos, que na hora, às vezes, precisamos mudar o planejamento [...]*” (PC7); e,

7) ‘Dar segurança aos alunos’ (Uma citação - PC7) – A respeito desse saber nos reportamos a Souza e Tibeau (2008) que ressaltam que as aulas de Educação Física representam momentos em que os alunos executam movimentos ou atividades nas quais podem ocorrer vários tipos

de acidentes, sejam por uso indevido de materiais, aparelhos, vestimenta ou mesmo o contato físico. Destacam que o professor deve estar preparado tanto para evitar quanto para enfrentar esse tipo de situação. O professor antes de tudo deve proporcionar segurança ao aluno. Eis a fala: “[...] *cuidar os alunos nas atividades perigosas, dar segurança [...]*” (PC7).

Como podemos relatar, o pouco que se conseguiu saber sobre o que o professor-colaborador do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM ensinou ao estagiário parece estar ligado aos três momentos que embasam a prática pedagógica: o ‘planejamento da aula’ (*item 4*), o ‘desenvolvimento da aula’ (*itens 1; 2; 5 e 7*) e a ‘reflexão sobre o vivido’ (*itens 3 e 6*).

Assim, temos que *um* professor-colaborador (PC11) destaca a elaboração do planejamento das aulas como um dos principais saberes ensinados aos estagiários; *oito* (PC4; PC5; PC6; PC7; PC9; PC11; PC12 e PC21) ressaltam saberes ligados ao desenvolvimento da aula; e, *dois* (PC7 e PC18) salientam saberes ligados à reflexão do vivido. Esse fato está ao nosso entender fundamentado por dois autores, a saber: Para França (2013) o professor-colaborador tem uma tarefa relevante a desempenhar junto aos alunos estagiários ao favorecer o contato com os alunos, com o fazer docente, com os limites e possibilidades de um aula. Já segundo Benites (2012) os professores-colaboradores tendem a fixar seus ensinamentos aos estagiários no controle do comportamento dos alunos e na coordenação/organização da aula. Ainda a autora supracitada diz que os saberes manifestados acabam se concentrando na dimensão da experiência do professor-colaborador e o gesto de maior impacto é a segurança transmitida pelo mesmo.

#### **4.4.3 Como os professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM se relacionaram com os estagiários?**

De acordo com Benites; Cyrino e Souza Neto (2013) os professores-colaboradores de Educação Física que recebem estagiários quando interrogados a respeito de como agem durante o momento do estágio manifestam que “estabelecem relações harmoniosas, porque são receptivos, abrem as portas da escola para que aconteçam os estágios, mostram como funciona a rotina da escola, conversam sobre os conteúdos específicos da disciplina, integram os estagiários nas atividades escolares, como reuniões pedagógicas e sala de professores” (p.128).

Neste direcionamento de situação, isto é, de que forma os professores-colaboradores se relacionaram com os estagiários, temos que *todos* declararam possuir uma ‘relação positiva’. Eis as falas: “*Tranqüila [...]*” (PC1); “*Muito boa [...]*” (PC2); “*Muito boa [...]*” (PC3); “*Muito boa*” (PC4); “*Ótima*” (PC5); “*A relação com o estagiário sempre foi muito boa [...]*” (PC6); “*Relação amigável, respeitável [...]*” (PC7); “*Ótima*” (PC8); “*Ótima*” (PC9); “[...] *boa*” (PC10); “*Muito boa*” (PC11); “*Muito boa*” (PC12); “*Boa*” (PC13); “*Excelente*” (PC14); “*Tranqüila*” (PC15); “*Ótima*” (PC16); “[...] *foi ótima*” (PC17); “*Tivemos boa relação [...]*” (PC18); “*Excelente [...]*” (PC19); “*Ótima*” (PC20); “*Muito boa*” (PC21); e, “*Sempre a melhor possível [...]*” (PC22).

Este fato vai ao encontro do colocado por Krug (2010) de que as relações interpessoais positivas na escola é uma questão essencial para o trato entre as pessoas independentemente do seu nível hierárquico, profissional ou social, e que influi diretamente no respeito à individualidade, à compreensão, à convivência harmoniosa e à tolerância a atritos entre os envolvidos e que colabora decisivamente no aprendizado das relações sociais entre as pessoas. Assim, a comunicação, a linguagem e a relação interpessoal no ambiente escolar são impreterivelmente necessárias para possíveis transformações sociais, afetiva e motoras, sendo a Educação Física mais uma disciplina, enquanto componente curricular à valorizá-las.

Também citamos Krüger e Krug (2008) que destacam que quando consideramos as trocas com os outros significativos, elas podem nos apresentar a cada situação, nova ou revivida, motivação para intervir, buscando assim auxiliar na constituição de um ambiente formativo propício para a mútua aprendizagem.

Entretanto, é importante mencionar Krug (2010) que salienta que as instituições de ensino superior não têm um projeto explícito que delineie ‘o padrão ideal’ das relações interpessoais a serem estabelecidas pelos acadêmicos em situação de estágio nas escolas. Assim, quando se aconselha que os estagiários devam ter boas relações interpessoais na escola, as características e/ou atributos que compõem a ideia de ‘boa’ são frutos do julgamento individual do sujeito. A questão valorativa pode ser dimensionada socialmente. O sujeito faz a sua construção própria de boa relação interpessoal, mas esta construção está localizada num contexto histórico-social. Nele, mesmo que de forma difusa, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para as ‘boas relações interpessoais’. Por isso, essas boas relações interpessoais não são fixas, mas se modificam conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço.

Por fim, é necessário destacar que a relação positiva estabelecida entre os professores-colaboradores e os estagiários colaboraram para um possível desenvolvimento adequado do

Estágio Curricular Supervisionado, pois conforme Marcellos (2009) a comunicação é, sem dúvida, um dos elementos de maior importância na participação coletiva.

#### **4.5 As contribuições para a formação profissional dos acadêmicos que emergiram dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM**

*Este tópico visa apontar as contribuições para a formação profissional dos acadêmicos que emergiram dos professores-colaboradores no contexto do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.*

Assim, no sentido de cumprir com este objetivo achamos importante citar Benites; Cyrino e Souza Neto (2012) que colocam que a contribuição dos professores-colaboradores “é de extrema importância para a formação dos futuros professores, bem como para o desenvolvimento do estágio e para que se tenha experiências significativas de aprendizagem sobre a docência e sobre o meio escolar” (p.5).

Sobre a docência Ozelame (2010) diz que essa é uma construção. Ninguém nasce professor, mas torna-se professor através de um processo de aprendizagens. Essas aprendizagens acontecem tanto na formação inicial quanto no decorrer da carreira do magistério, um caminho que envolve aspectos pessoais e profissionais do sujeito que optou pela docência. Já Isaia e Bolzan (2007) colocam que a aprendizagem da docência se consolida em um processo de compartilhamento de saberes, de interação sócio-histórica e cultural do sujeito com seus espaços formativos. Desta forma, a aprendizagem da docência envolve direções complementares, uma, voltada para o desenvolvimento do estudante (no caso desta investigação, o acadêmico/estagiário) e, outra, para o processo autoformativo docente (no referido caso, o professor-colaborador). As autoras ressaltam que esse movimento só ocorre com a desmistificação do professor como dono do conhecimento e da prática pedagógica e, do estudante como sujeito passivo.

Ainda é pertinente para esta investigação mencionar Luft (2000) que coloca que contribuição é o ato ou efeito de contribuir. Contribuir é concorrer com outrem para determinado fim. Assim, nesse estudo consideramos contribuições do ECS as aprendizagens

dos professores-colaboradores originadas das interações desses com os acadêmicos/estagiários.

Assim sendo, pela análise das informações coletadas ‘identificamos as seguintes contribuições para a formação profissional dos acadêmicos que emergiram dos professores-colaboradores’ no contexto do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM:

**1) No aprendizado do controle da turma (*Onze* citações: **PC6; PC7; PC8; PC11; PC12; PC13; PC15; PC16; PC19; PC21 e PC22**)** - A respeito dessa contribuição mencionamos Siedentop (*apud* KRUG, 2011) que coloca que a atividade do professor é o objeto do desenvolvimento da competência pedagógica, portanto ela se desenvolve com o exercício da profissão;

**2) Conhecer o cotidiano do dia-a-dia da escola (*Oito* citações: **PC2; PC3; PC9; PC10; PC13; PC14; PC18 e PC20**)** – Essa contribuição pode ser fundamentada em Heller (*apud* JAEGER, 1996) que destaca que o ser humano (nesse caso o aluno), embora seja particular (único), é componente de uma família (organização humana – e nesse caso a escola) que possui papéis determinados e que por sua vez está inserida em um contexto social concreto que também possui suas normas, valores e costumes, que correspondem à realidade vivida. Assim, segundo Bernardi *et al.* (2008), a vida da escola precisa ser conhecida pelo professor;

**3) Conhecer o cotidiano da realidade dos alunos (*Oito* citações: **PC2; PC3; PC9; PC10; PC13; PC14; PC18 e PC20**)** – Em relação a essa contribuição reportamo-nos a Jaeger (1996) que salienta que precisamos refletir sobre a Educação Física Escolar a partir do cotidiano dos alunos, os quais chegam à escola com uma experiência de vida, em diversas dimensões, que não deve ser desprezadas pelos professores;

**4) Do trato diferenciado com os alunos (*Três* citações: **PC4; PC5 e PC11**)** – Essa contribuição pode ser embasada em Darido e Rangel (2005) que dizem que o sucesso e o insucesso do processo ensino-aprendizagem depende da interação professor-aluno na aula; e,

**5) Do conhecimento sobre planejamento de ensino (*Dois* citações: **PC7; e PC11**)** – Em relação a essa contribuição mencionamos Libâneo (1994) que diz que o planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face aos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino, sendo um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Acerca das contribuições que o professor-colaborador pode trazer para o estagiário em sua formação, é importante citar Benites (2002) para quem o professor colaborador é alguém que foi forjado pela sua constituição profissional e que possui saberes, competência e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal.

Nesse sentido, de acordo com Sacristan (2008), ser professor,

consiste em desenvolver um trabalho sempre interpretável, pelo desempenho de funções não-reguladas e porque qualquer dos papéis profissionais pode ser executado de muitas maneiras. Esta condição faz com que sejam possíveis formas diferenciadas de ser professor, realizar atividades distintas e servir funções educativas em parte idênticas, mas com matizes diferenciais, segundo a idiosincrasia pessoal, o comportamento e a ética profissional. Portanto, se é professor executando funções tão variadas como: dar aulas, desenvolver atividades para vários grupos, preparando unidades didáticas, confeccionando materiais, gestionando os recursos bibliográficos de consulta, especializando-se numa oficina de teatro, atendendo aos problemas do aluno, relacionando-se com os pais, buscando recursos para os alunos, aperfeiçoando-se, investigando com os companheiros, avaliando a própria docência, etc. (SACRISTÁN, 1998, p.266-267).

O professor-colaborador em atuação no Estágio Curricular Supervisionado, portanto, é um profissional que deve trazer estas contribuições, sendo capaz de dialogar com seu objeto de trabalho, isto é, os alunos e o ensino.

Dessa forma, para Tsangaridon (2008 *apud* BENITES, 2012) o futuro professor em situação de ECS deve ser influenciado (positivamente ou negativamente) pelo professor-colaborador.

Segundo Benites; Cyrino e Souza Neto (2012): “no cotidiano e vida do estágio muitos elementos se mesclam, como por exemplo, a aproximação do professor-colaborador com o estagiário, que carregam nuances de formação diferenciadas em momentos históricos distintos e que partilharão de uma experiência conjunta, mas com olhares e interpretações pessoais” (p.2).

Outrossim, pela análise das informações coletadas podemos identificar que *praticamente a totalidade* (Vinte) dos professores-colaboradores (PC2; PC3; PC4; PC5; PC6; PC7; PC8; PC9; PC10; PC11; PC12; PC13; PC14; PC15; PC16; PC18; PC19; PC20; PC21 e PC22) estudados declarou ‘sim’, isto é, que, por ocasião da realização dos ECS, deixaram contribuições para a aprendizagem docente dos acadêmicos/estagiários. Somente *dois* (PC1 e PC 17) manifestaram que ‘não, isto é, que não deixaram nenhuma contribuição.



## 5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS: O MOMENTO FINAL DO ESTUDO

Eis que chegamos às considerações finais desta pesquisa. Assim, como todo e qualquer pesquisador, temos que finalizar o estudo, tentar dar um formato final. Entretanto, concordamos com Flores (2013), de que fazer a conclusão do estudo “não é algo tão simples e fácil” (p.99) e que “escrever é uma tarefa árdua” (p.99). Nesse sentido, citamos Silva (2007) que afirma que dar fim ao escrito não é tão simples, visto que as coisas não terminam e, sim, renovam-se, e, por isso, é que denominamos este capítulo de “considerações transitórias”, pois elas atendem a somente esse momento atual.

Desta forma, salientamos que as conclusões desta pesquisa não se findam neste momento, porque muitos outros aspectos podem ser levantados e discutidos em relação a este tema. Assim, o que escrevemos aqui são alguns pontos que os participantes trouxeram em seus depoimentos e que achamos significativos para serem apresentados neste capítulo. E, nesse direcionamento de ideia, nos reportamos a Lüdke e André (1986) que salientam que há necessidade de delimitar os focos de análise, pois “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (p.22), mesmo se tratando de uma pesquisa do tipo estudo de caso.

Então, neste momento, é fundamental ressaltarmos que este estudo assumiu como objetivo geral *analisar o processo de supervisão de estágio realizado pelos professores-colaboradores junto aos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado III em relação à caracterização do espaço em que acontece, à constituição de ser professor-colaborador, à visão de estágio, ao trabalho de orientação e às contribuições para a formação profissional e que, a partir de agora, tentaremos explicitar o seu desiderato.*

Considerando então que o objetivo geral foi desmembrado em cinco objetivos específicos para facilitar o atingimento do mesmo, passamos a tratar um por um para dar uma noção mais aprofundada das conclusões transitórias.

*1) Caracterizar o espaço em que acontece o Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.*

Constatamos que o *espaço em que aconteceu o ECS III* foi constituído por ‘nove escolas da cidade de Santa Maria-RS’ e pela ‘Universidade Federal de Santa Maria’. Quanto às escolas, ‘cinco são localizadas na zona periférica’ da cidade e as outras ‘quatro na zona

central'. 'Todas as (Nove) escolas são públicas', sendo 'seis da rede de ensino estadual' e 'três municipal'. 'Todas as (Nove) possuem uma situação de precariedade para o desenvolvimento das aulas de Educação Física', isto é, problemas de falta de espaço físico e de materiais. Quanto à Universidade Federal de Santa Maria, o 'ECS III é oferecido no 7º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos' e 'desenvolvido pelos acadêmicos nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental'. É importante destacar que a caracterização de alguns aspectos do espaço que compuseram o universo do ECS III, isto é, as escolas e a universidade, serviram para compreender as possíveis relações estabelecidas entre os professores-colaboradores e os estagiários.

2) *Identificar a constituição dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.*

A respeito de *como os professores se tornaram colaboradores do ECS III*, constatamos que 'todos (vinte e dois) foram convidados pelos acadêmicos-estagiários, a partir de um primeiro contato com a direção da escola', e dessa forma, todos foram voluntários.

Relativamente a *quem são os professores-colaboradores do ECS III*, constatamos que 'todos (vinte e dois) são do sexo feminino' e que as 'idades variaram de 32 a 65 anos', sendo que 'nove tem de 32 a 42 anos (idade do vigor da vida)', 'onze tem de 42,1 a 60 anos (meia idade)' e 'dois tem mais de 60 anos (idade da velhice)'. Aqui é necessário colocar que, com certeza, as características do ciclo de vida de cada professor-colaborador influenciaram na forma de relacionamento com o estagiário e conseqüentemente nas práticas exercidas.

Sobre a *formação profissional dos professores-colaboradores do ECS III*, constatamos que 'dezessete são graduados em Pedagogia' e 'cinco em Letras'. São formados em diversas IES, sendo que se destacam a UFSM e a UNIFRA. A obtenção do título variou de 1980 à 2008, portanto uma diferença de 28 anos entre os dois limites. 'Quatorze professores-colaboradores possuem curso de especialização', sendo que destes, 'dois possuem curso de mestrado'. Os cursos foram realizados em diversas IES, mas novamente destacam-se a UFSM e a UNIFRA. A obtenção do título variou de 1986 a 2013. Assim, constatamos também que 'todos (vinte e dois) não possuem uma formação específica para serem considerados formadores de profissionais', exceto talvez, os dois com curso de mestrado. Nesse sentido, tornou-se importante colocar que as diferentes IES frequentadas pelos professores-colaboradores, os seus diferentes currículos, os seus diferentes perfis profissionais desejados, de compreensão de estágio, bem como de formação em tempos diferentes, formando gerações diferentes de professores, sem dúvida, deixaram 'marcas na constituição

de ser professor' que, com certeza, influenciaram na forma de relacionamento com os estagiários e conseqüentemente nas práticas exercidas.

Quanto ao *tempo de docência dos professores-colaboradores do ECS III*, constatamos que o seu 'conjunto possui de 2 a 48 anos de serviço', existindo uma diferença de 46 anos entre os dois limites. Assim, 'um professor-colaborador está na fase de entrada na carreira', 'oito estão na fase de diversificação', 'quatro na fase de serenidade e/ou conservantismo' e 'dois na fase de desinvestimento'. Entretanto, 'sete já estão aposentados, mas ainda exercendo a docência em outra carreira'.

### *3) Identificar a visão dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEF/UFES sobre o estágio.*

Neste item sobressai-se o fato de que 'os professores-colaboradores, na sua maioria, concebe o estágio como aplicação da teoria na prática', ou seja, seria uma transferência do conhecimento auferido nos bancos acadêmicos para a prática do dia-a-dia escolar no ato de ensinar.

Acerca deste entendimento do que seja o estágio nos reportamos novamente a Pimenta e Lima (2004) que afirmam que o "estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria" (p.33).

Deve ser destacado que 'os professores-colaboradores também enxergaram o estágio como troca de conhecimento', isto é, eles entenderam que não cumpriam um mero papel de transmissor de conhecimentos, mas que podiam também apreender com seus estagiários, rompendo até mesmo com uma hierarquia tradicional prevalecente de que o professor tem mais conhecimento do que o estagiário.

Os professores-colaboradores, portanto, consideraram que tanto professores, quanto estagiários estão em situação de aprendizagem, pois "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p.25).

Também como impressão em relação ao estágio, temos o entendimento de que 'o professor-colaborador atuará como um mediador' e que encara o estágio como um momento de orientação do estagiário.

Sobre esse ponto, de acordo com Luft (2000) mediar é tratar como mediador, ficar no meio. Dessa forma, podemos inferir que o papel/função destes professores-colaboradores é somente contribuir com o aprendizado do estagiário sem nenhuma consequência para si, já que em contraposição à ideia anterior, aqui eles meramente orientam e servem de apoio ao estagiário, sem contudo admitir que aprendem com eles.

Por fim, concluindo sobre a visão dos professores-colaboradores acerca do Estágio Curricular Supervisionado concluímos que: *a)* Todos os professores-colaboradores reconhecem o seu papel/função na formação profissional do estagiário, mas as justificativas para tal reconhecimento nem sempre são adequadas e esclarecedoras desse reconhecimento; e, *b)* Nem sempre as justificativas usadas pelos professores-colaboradores para o reconhecimento do seu papel/função correspondem com as suas concepções de estágio. Para fundamentar essas situações existentes em nosso estudo mencionamos mais uma vez Almeida (1994) que destaca que é preciso que os professores-colaboradores compreendam melhor o seu papel/função no estágio e que venham a ter mais conhecimentos sobre formação profissional para que tenham uma concepção de estágio mais adequada. Além disso, torna-se vital que os PC tenham mais interação com a universidade (via professores orientadores de ECS) no sentido de despertar a coresponsabilização pela formação dos futuros professores que irão trabalhar na escola pública e querer introduzir esses alunos estagiários na vivência da prática docente, possibilitando o contato e a apropriação dos saberes socialmente elaborados sobre o fazer docente.

*4) Caracterizar o trabalho de orientação dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.*

No tocante às ações (estratégias) de orientação utilizadas pelos professores-colaboradores percebemos que ‘conversa, observação da aula, intervenção na aula, incentivo para a atuação, sugestões para ações nas aulas, interação com o estagiário e avaliando as ações do estagiário’, dominaram o rol de ações dos professores para acompanhar a atuação dos estagiários.

Em resumo, as diferentes ações listadas encontram apoio na literatura especializada, mais particularmente em Benites (2012) que afirma que os PC possuem estratégias ou formas (perfis) diferenciados para orientar.

Por fim, acerca da quantidade de *diversas de ações utilizadas pelos professores-colaboradores constatamos* que a maioria realizou somente ‘um tipo de ação’ e uma parte deles ‘dois tipos de ações’ de orientação. Somente *um* professor-colaborador executou ‘três tipos de ações’ de orientação. Relativamente as ações (estratégias) utilizadas pelos professores-colaboradores é importante mencionar Sousa (2010 *apud* BENITES, 2012) que diz que cada uma das ações (estratégias) utilizadas leva em consideração o contexto do estágio e a relação estabelecida entre os colaboradores e os estagiários, pois há aquelas que tem sucesso em relações de maior proximidade e outros em relações mais distantes.

Neste passo, é importante destacar que em todos os tipos de ações (estratégias) de orientação usados pelo professor-colaborador estará presente a sua experiência na profissão, pois, de acordo com Benites (2012), a prática do exercício docente e os anos de acolhida à estagiários acabam se tornando o grande refúgio, ou seja, para onde o professor-colaborador recorre quando precisa intervir ou se dirigir aos estagiários.

É fundamental, contudo, de acordo com Sousa (2010 *apud* BENITES, 2012), que os professores-colaboradores não se baseiem apenas na sua própria experiência, mas que se preocupem em manter atualizados os seus conhecimentos profissionais, e que possam especializar a sua formação no que se refere à própria orientação da prática pedagógica.

Outrossim, deve ser destacada certa carência de escrita dos professores-colaboradores sobre as suas ações (estratégias) usadas para orientar os estagiários, isto é, discorrem muito pouco acerca de suas estratégias de aulas. Esse fato é corroborado por Benites (2012) que diz que os professores-colaboradores comentam muito pouco sobre que ações utilizam para orientar os estagiários, passando um sentimento de que é muito difícil de explicar.

*5) Apontar as contribuições para a formação profissional dos acadêmicos que emergiram dos professores-colaboradores no contexto do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS.*

Bourdoncle e Lesard (2003 *apud* BENITES, 2012) chamam a atenção para a qualidade da experiência no interior do ECS, pois a supervisão, os diálogos e o tipo de relação travada entre o PC e o estagiário são de suma importância para este último vir a ser um professor.

Conforme Benites; Cyrino e Souza Neto (2012) em alguns países existem medidas significativas para a formação do professor-colaborador de estágio, “como por exemplo, o Canadá, na província de Quebec, onde os professores que recebem estagiários passam por cursos de formação, recebem auxílio monetário por esta função, possuem uma carga horária de trabalho diferenciada e possuem diálogo constante com a universidade” (p.5).

Ouellet e Martinet (2002 *apud* Benites, 2012) escrevem sobre enquadramento dos estagiários, um material criado pelo governo do Quebec, que o papel do professor-colaborador é extremamente rico, estimulante e necessário, “é um papel que requer tempo, uma grande abertura e comporta grandes responsabilidades” (p.28). Os autores mencionam a necessidade de formação e do auxílio por parte da universidade.

Para Gervais e Decrosiers (2001 *apud* Benites 2012) o professor-colaborador apresenta um papel determinante na formação profissional dos estagiários e concebem como primordial esclarecer seu papel e quais serão suas tarefas. Esse professor ocupa um lugar privilegiado durante o momento do estágio, mas que, na grande maioria das vezes, tem o

perfil alguém que foi formado para ensinar alunos e não apresenta características para ser um formador de professores, concebendo o estágio como importante, mas não o vendo como um espaço que contribui para a formação de um futuro colega de profissão.

É necessário que, pouco a pouco tais questões se tornem claras e que o professor receba uma formação que lhe ofereça condições de realizar a mediação pretendida no estágio com os futuros professores e que tenha estratégias para dialogar com os estagiários e intervir em suas aulas. Nessa caminhada, seu papel seria o de mediador, orientador e não apenas ‘o professor que recebe estagiário’.

Para esta situação ser melhor esclarecida existe a necessidade de se pensar na formação, nas práticas e nos saberes dos professores-colaboradores, aqueles que conhecem e trabalham no cotidiano o exercício docente nas escolas e que podem e muito contribuir para a formação de professores.

Ao realizarmos uma análise geral do desenvolvimento deste estudo, consideramos imprescindível destacar certa limitação dos achados, pois avaliamos que várias respostas às perguntas do questionário, emitidas pelos professores-colaboradores estudados foram ‘vagas’ ou ‘incompletas’ ou ainda ‘fugiram à pergunta’, não permitindo, pela própria limitação do instrumento de pesquisa utilizado (questionário com perguntas abertas), análises mais aprofundadas ou a especificação do que se estava tratando. E, nessa situação não podemos fazer maiores comentários, isto é, emitir opinião mais minuciosa a respeito da temática estudada. Nesse sentido, podemos inferir que as informações obtidas e analisadas permitiram a realização de algumas análises, mais superficiais, mas com importante valor para a compreensão da participação dos professores-colaboradores da educação básica no ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM e sua importância no processo formativo.

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar as especificidades e os limites dos cursos de formação inicial de professores, uma vez que a formação para a docência ocorre ao longo de toda a vida.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2000. p.11-24.

ALMEIDA, J.S. Estágio Supervisionado em Prática de Ensino – relevância para a formação ou mera atividade curricular? **Revista ANDE**, a.13, n.20, p.39-42, 1994.

BARDIN, L. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENITES, L.C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e prática pedagógica**, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BENITES, L.C. **O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**, 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade – Pedagogia da Motricidade Humana) – Instituto de Biociências, Campus Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

BENITES, L.C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. A Prática de Ensino como potencialidade de reflexão: concepções dos professores-colaboradores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), XVI, Campinas, 2012. **Anais**, Campinas: UNICAMP, 2012. p.1-12. (Livro 2 – Junqueira & Marin Editores).

BENITES, L.C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. Estágio Curricular Supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v.1, n.1, p.116-140, mai., 2013.

BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. de; BORGES, C.; CYRINO, M. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.20, n.4, p.13-25, 2012..

BERNARDI, A.P.; CRISTINO, A.P. da R.; IVO, A.A.; ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. 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. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. 1. ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. p.14-31. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v.4).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei n. 1190**, de 4 de abril de 1939.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 9**, de 6 de outubro de 1969.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 09 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> . Acesso em: 09 mai. 2014.

BRASIL. Comissão de Especialistas em Ensino em Educação Física. **Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física**: justificativas – proposições – argumentações. Brasília/DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 28**, de 2 de outubro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01**, 18 de fevereiro, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02**, 19 de fevereiro, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer n. 0058**, 18 de fevereiro, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 7**, 31 de março, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107) . Acesso em: 05 fev. 2014.

CAÇÃO FONTANA, R. A. **O Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Apontamentos sobre o Processo de Inserção no Campo de Estágio**. Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

CANFIELD, M. de S. Planejamento das aulas de Educação Física: é necessário? In: CANFIELD, M. de S. (Org). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996. p.21-32.

CAUDURO, M.T. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, M.T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004. p.19-28.

CEFD. **Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/cefd/>. Acesso em: 09 mai. 2014.



- CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. da; SILVA, M.S. da; SANTOS JÚNIOR, S.L. dos; KRÜGER, L.G.; KRUG, H.N. A estrutura organizacional da Educação Física no ensino fundamental em Santa Maria. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII, Pelotas, 2004. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPEL, 2004a.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. da; SILVA, M.S. da; SANTOS JÚNIOR, S.L. dos; KRÜGER, L.G.; KRUG, H.N. Os aspectos ambientais, físicos e materiais da Educação Física no ensino fundamental em Santa Maria (RS). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII, Pelotas, 2004. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPEL, 2004b.
- CONTREIRA, C.B.; KRUG, H.N. Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.150, p.1-10, nov., 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/educacao-fisica-com-professores-unidocentes.htm>. Acesso em: 16 abr. 2014.
- CUNHA, M.I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1992.
- CYRINO, M. **Professores em formação: o momento da Prática de Ensino e a relação entre estagiários e professores-colaboradores**, 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2009.
- CYRINO, M.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. de. Programas de formação para os professores-colaboradores da Pedagogia e Educação Física da UNESP-Rio Claro. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESORAL A LA DOCENCIA, III, Santiago do Chile, 2012. **Anais**, Santiago do Chile: Universidade Autónoma de Chile, 2012. p.1-9.
- CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. Estágio Curricular Supervisionado: quais são as relações de aprendizagem que o permeiam? In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ‘Aprendizagem Sem Fronteiras’, INTERNATIONAL CONFERENCE ON TEACHER EDUCATION (ICTE) ‘Learning in Borders’, IV, I, 2013, Uberaba. **Anais**, Uberaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT), 2013. p.1-4.
- DARIDO, S.C.; RANGEL, I. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- ENGUITA, M.F.A. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Belo Horizonte, v.4, p.4-41, 1991.
- FARIAS, I.M.S. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores**, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

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.

FRAGA, A.B. O lugar da Educação Física nas séries iniciais. In: TORRES, M.C.A.; DALLA ZEN, M.I.H. (Orgs.). **Cadernos de textos: séries iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p.28-30.

FRANÇA, D.S. A supervisão dos estágios de ensino pelos professores da educação básica: limitações e desafios. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v.1, n.1, p.64-89, mai., 2013.

FREIRE, J.B. **Educação Física de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S.S. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v.4, n.2, p.78-93, jun., 2003.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A.D. de; CARVALHO, A.M.P. de (Orgs.). **Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001. p.125-141.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERVAIS, C.; DESROSIERS, P. Les stages: un parcours professionnel accompagné. Canadian Journal of Education, Ottawa, n.26, v.3, p. 263-282, 2001. In: BENITES, L.C. **O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**, 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade – Pedagogia da Motricidade Humana) – Instituto de Biociências, Campus Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

GHEDIN, E.; LEITE, Y.U.F.; ALMEIDA, M.I. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, mai./jun., 1995.

GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

GÓMEZ, A.I.P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SÁCRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. (Orgs.). **Comprender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998. p.335-374.

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.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IVO, A.A.; KRUG, H.N. O Estágio Curricular Supervisionado e a formação do futuro professor de Educação Física. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.127, p.1-18, dic., 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd127/a-formacao-do-futuro-professor-de-educacao-fisica.htm> . Acesso em: 16 abr. 2014.

JAEGER, A.A. O cotidiano e a Educação Física Escolar. In: CANFIELD, M. de S. (Org). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996. p.53-66.

KRÜGER, L.G.; KRUG, H.N. Aprendizagem e auto-formação: algumas percepções do desenvolvimento profissional docente. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.122, p.1-, jul., 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/aprendizagem-e-auto-formacao-do-desenvolvimento-profissional-docente.htm> . Acesso em: 01 jun. 2014.

KRUG, H.N. As relações interpessoais estabelecidas na escola durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.148, p.1-7, septiembre, 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/relacoes-interpessoais-estagio-curricular-supervisio...> . Acesso em: 25 abr. 2014.

KRUG, H.N. Os problemas/dificuldades na prática pedagógica nos Estágios Curriculares Supervisionados na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.16, n.158, p.1-7, julio, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd158/os-problemas-na-pratica-pedagogica-em-educacao-...> . Acesso em: 07 mai. 2014.

KRUG, H.N.; ANTUNES, F.R.; KRONBAUER, C.P.; MAZZOCATO, A.P.F.; CASAROTTO, V.J. Os dilemas do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos/estagiários da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.17, n.171, p.1-14, ago., 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd171/os-dilemas-do-estagio-curricular-supervisionado.htm> . Acesso em: 09 mai. 2014.

LIBÂNIO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. do S.L. Reflexões sobre o Estágio/Prática de Ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.23, p.195-205, jan./abr., 2008.

LOPES, A. de P.C. **Beneméritos da instrução: a feminização do magistério primário piauiense**, 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT. **Minidicionário**. São Paulo: Ática, 2003.

LUIZARI, D.C.M. **Estudo dos ciclos de vida e de carreira, inclinação profissional e crenças pessoais**, 2006. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2006.

MARCELLOS, V.A. **Relações interpessoais** – reflexões a cerca do cotidiano escolar. Artigonal – Diretório de Artigos Gratuitos, 2009.

MACIEL, E.M. **O Estágio Supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Terezina, 2012.

MARQUES, M.N.; ILHA, F.R.S.; KRUG, H.N. O acadêmico da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de estágio e sua integração com o ambiente escolar. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n. 73, p.1-10, fev./mar., 2009.

MARQUES, M.O. **A formação do profissional da Educação Física**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

MARTINS, G.A. de. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, A.F.P. Estágio Supervisionado em Física: o pulso ainda pulsa... . **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.31, n.3, p.3402-1-3402-7, 2009.

MATOS, Z. Avaliação da formação dos professores. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Coimbra, n.10/11, p.53-78, 1994.

MAZO, J.Z. **A história do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: UFSM, CEFD, 1997.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Orgs.) **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008. p. 15-36.

MONTALVÃO, E.C.; MIZUKAMI, M. da G.N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. da G.N.; REALI, A.M. de M.R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFCar, 2002.

MONTEIRO, R.G. **O bom professor pela ótica do aluno do ensino médio da escola pública e privada**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCRS, Curitiba, 2009.

MORAES, E.P. **Importância da criatividade nas aulas de Educação Física**, 1998, Brasília. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

NEGRINI, A. Instrumentos de coletas de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto alegre: Universidade UFRGS, 1999. p. 61-94.

NOGUEIRA, E. Atualização dos professores de Educação Física. In: VOTRE, S. (Org.). **Ensino e avaliação em Educação Física**. São Paulo: IBRASA, 1993.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a. p.15-33.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995b. p.29-41.

OST, M.A.; AFONSO, M.R. **A formação continuada dos professores de Educação Física: um estudo comparativo entre início e fim de carreira**, 2010. Artigo Monográfico (Especialização em Pesquisa em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

OUELLET, M.; MARTINET, M. A. Encadement des stagiaires: de la formation à l'enseignement. Raport d'évaluation de programme. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport: Québec, 2002. In: BENITES, L.C. **O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**, 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade – Pedagogia da Motricidade Humana) – Instituto de Biociências, Campus Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

PEREIRA, J.E.D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERES, G. As implicações da Educação Física no âmbito escolar. **Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v.2, n.2, p.231-243, 2001. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=351&layout=abstract.pdf> . Acesso em: 20 mai. 2014.

PICCOLI, J.C.J. A Educação Física no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.12, n.110, jul., 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd110/a-educacao-fisica-escolar-no-rio-grande-do-sul.htm> . Acesso em: 29 abr. 2014.

PICONEZ, S.C.B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S.C.B. (Coord.). **A Prática de Ensino e Estágio Supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991. p.15-38. (Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico).

PIÉRON. M. **Enseignement dès activités physiques et sportives: observation et recherche.** Liège: Presses Universitaires de Liège, 1988.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v.22, n.2, 1996. p. 72-89.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

POSSEBON, M. O estudo de caso na investigação em Educação Física na perspectiva qualitativa. In: CAUDURO, M.T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa.** Novo Hamburgo: Feevale, 2004. p.51-66.

RANGEL, M. **Representações e reflexões sobre o “bom professor”.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

RIBEIRO, D. A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.** Porto: Porto Editora, 2000. p.87-96.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 6.672**, de 22 de abril de 1974. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério, 1974.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 8.747, de 21 de novembro de 1988. Dispõe sobre o quadro de Carreira, o Quadro em Extinção e as Gratificações do Magistério Estadual, dando outras providências. **Sistema LEGIS.** Porto Alegre, RS, 21 de novembro de 1988. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br> . Acesso em: 08 mai. 2014.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p.94-103, jan./abr., 2007.

ROMBALDI, R. de M. A avaliação e sua importância. In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996. p.33-50.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.119-147.

SANTOS, H.M. O Estágio Curricular na formação de professores: diversos olhares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., Caxambu, 2005. **Anais**, Caxambu: ANPEd, 2005.

SILVA, L.O. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em Educação Física na rede municipal de Porto Alegre, 2007.** Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, mai-ago, p. 152-163, 2005.

SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. A formação inicial em Educação Física e Pedagogia: preparação para atuação nos Anos Iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.11, n.1, p.23-32, jan./abr., 2008.

SILVA, V. G. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: EDUSP, 2000.

SOUZA NETO, S. de. **A Educação Física na universidade**: Licenciatura e Bacharelado – As propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA NETO, S. de *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.25, n.2, 2004. p.113-128.

SOUZA NETO, S. de *et al.* O Estágio Supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e lócus de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, J.V. do; FARIAS, G.O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p.113-140.

SOUZA, P.J. de; TIBEAU, C. Acidentes e primeiros socorros na Educação Física Escolar. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.127, p.1-8, dic., 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd127/acidentes-e-primeiros-socorros-em-educacao-fisica-escolar.htm> . Acesso em: 16 jun. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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.

VASCONCELOS, M.D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.78, p.77-87, abr., 2002.

WORTMANN, M.L.C. As diferentes direções e dimensões da Prática de Ensino nos currículos das Licenciaturas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, VIII, Florianópolis, 1996. **Anais – Volume I**, Florianópolis: UFSC/UDESC, 1996. p.351-353.

**ANEXOS**



## ANEXO I – MATRIZ ANALÍTICA

DIMENSÃO	VARIÁVEL	INDICADORES		QUESTÃO		
		PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO			
PC do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD UFSM	Caracterizar o espaço em que acontece o ECS	Universo do ECS	As escolas	1 a 5		
	Identificar a constituição dos PC	Constituição dos PC	A universidade		-	
			Como os professores se tornam PC?		6	
			Quem são os PC?	Características pessoais		7 e 8
				Formação profissional		9 a 19
				Tempo de docência e turma de alunos		20 a 22
				Atuação docente		23 a 26
	Experiência anterior com estágio		27 a 31			
	Identificar a visão dos PC sobre o estágio	Visão dos PC sobre o estágio	Concepção de estágio		32	
			Papel/função		33	
			Reconhecimento do papel/função		34	
	Caracterizar o trabalho de orientação dos PC	Trabalho de orientação dos PC	Ações (estratégias) de orientação		35	
			O que ensinou?		36	
			Relação com o estagiário		37	
Apontar as contribuições para a formação profissional dos acadêmicos que emergem dos PC	Contribuições dos PC		38			

## ANEXO II – QUESTIONÁRIO

### O PROFESSOR-COLABORADOR NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM: CONSTITUIÇÃO, CONCEPÇÃO, ORIENTAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO

**Pesquisadora:** Ana Paula Facco Mazzocato

#### Questionário

Data de preenchimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

- 1) Qual é o nome de sua escola?
- 2) Onde a sua escola se localiza?
- 3) Qual é a rede de ensino a que pertence a sua escola?
- 4) Quais são os locais disponíveis para as aulas de Educação Física em sua escola?
- 5) Quais são os materiais disponíveis para as aulas de Educação Física em sua escola?
- 6) Como foi que você se tornou professor de estágio?
- 7) Sexo: \_\_\_\_\_
- 8) Qual é a sua idade?
- 9) Qual é o seu curso de graduação?
- 10) Em qual instituição você fez o curso de graduação?
- 11) Qual foi o ano de conclusão do curso de graduação?
- 12) Você possui curso de especialização?
- 13) Caso a resposta da questão 12 for sim, qual é o nome do curso de especialização que você possui?
- 14) Caso a resposta da questão 12 for sim, em qual instituição que você fez o curso de especialização?
- 15) Caso a resposta da questão 12 for sim, qual foi o ano de conclusão do curso de especialização que você possui?
- 16) Você possui curso de mestrado?
- 17) Caso a resposta da questão 15 for sim, qual é o nome do curso de mestrado que você possui?
- 18) Caso a resposta da questão 15 for sim, em qual instituição que você fez o curso de mestrado?
- 19) Caso a resposta da questão 15 for sim, qual foi o ano de conclusão do curso de mestrado que você possui?
- 20) Há quanto tempo você trabalha como professor(a) de escola (somar todos os anos mesmo que tenha sido em diversas escolas)?
- 21) Com qual série/ano você trabalha (série ou ano que você dá aula)?
- 22) Qual é a faixa etária dos alunos de sua turma?
- 23) Na sua docência na escola com a sua turma você costuma ministrar aula de Educação Física para os seus alunos?
- 24) Caso a resposta da questão 23 for sim, qual é o conteúdo desenvolvido?
- 25) Caso a resposta da questão 23 for sim, quantas aulas de Educação Física semanais você ministra?

- 26) Caso a resposta da questão 23 for sim, você possui planejamento de ensino para as aulas de Educação Física?
- 27) Você já recebeu estagiário em sua turma de alunos alguma vez?
- 28) Caso a resposta da questão 27 for sim, quantas vezes recebeu estagiário?
- 29) Caso a resposta da questão 27 for sim, alguma vez foi estagiário de Educação Física? Quantas vezes?
- 30) Caso a resposta da questão 27 for sim, como foi a sua relação com o estagiário?
- 31) Caso a resposta da questão 27 for sim, qual foi a sua avaliação sobre este momento de estágio?
- 32) O que é um estágio para você (o que ele significa)?
- 33) Na sua opinião, qual é o papel/função do professor-colaborador (professor da escola) na formação do estagiário durante a permanência do mesmo na escola atuando em sua turma?
- 34) Você reconhece este seu papel/função (sim ou não)? Justifique.
- 35) Através de que ações (estratégias) você orientou o estagiário?
- 36) Mesmo não sendo formado em Educação Física, o que você ensinou para o estagiário?
- 37) Como foi o seu relacionamento com o estagiário durante o período do estágio?
- 38) Na sua opinião, quais foram as suas contribuições para a formação profissional do acadêmico que emergiram no contexto do estágio?

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Requerimento

Eu, Ana Paula Facco Mazzocato, RG \_\_\_\_\_, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, matrícula \_\_\_\_\_, venho por meio deste, requerer à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), autorização para a realização da pesquisa referente ao desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada: “O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição”, cujo objetivo geral é analisar o processo de supervisão de estágio realizado pelos professores-colaboradores junto aos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em situação de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em relação a caracterização do espaço em que acontece, a constituição de ser professor-colaborador, a visão de estágio, ao trabalho de orientação e as contribuições.

O período da realização das atividades da pesquisa será de abril de 2014 a junho de 2014.

O desenvolvimento da referida pesquisa, não acarretará qualquer ônus para a instituição. É garantido ao CEFD o direito de receber esclarecimento e informações a qualquer dúvida relacionada com a pesquisa no decorrer da mesma, bem como, ter acesso a qualquer momento da análise e interpretação das informações obtidas e aos resultados finais.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

---

Hugo Norberto Krug  
(Orientador)

---

Ana Paula Facco Mazzocato  
(Pesquisadora)

---

Marco Aurélio Acosta  
(Diretor CEFD/UFSM)

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título do projeto:** O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

**Autora:** Ana Paula Facco Mazzocato

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

**Endereço:** Cidade Universitária – Centro de Educação (CE/UFSM) – Sala 3280A

Convidamos o(a) prezado(a) professor(a) a participar desta pesquisa, a qual tem como objetivo \_\_\_\_\_.

É preocupado com a formação inicial dos futuros professores de Educação Física, no que tange o desenrolar do Estágio Curricular Supervisionado, que compreendemos a relevância de realizar este estudo, já que buscamos uma educação de qualidade e profissionais 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 preenchimento de um questionário com os professores-colaboradores (professores da educação básica) do Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM a fim de se adquirir informações para a discussão da presente temática.

O material coletado através do questionário será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo pesquisador responsável e pela autora 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 no curso de Licenciatura do CEFD/UFSM, 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.

Mesmo não sendo a nossa intenção, este estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos.

O autor compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou,

posteriormente, através do telefone: \_\_\_\_\_ ou por e-mail [apfmazzocato@hotmail.com](mailto:apfmazzocato@hotmail.com).

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 a utilização do questionário 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 entrevistado: \_\_\_\_\_

CI: \_\_\_\_\_

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

CI: \_\_\_\_\_

Assinatura do autor do estudo: \_\_\_\_\_

CI: \_\_\_\_\_

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

## APÊNDICE C - Termo de Confidencialidade

**Título do projeto:** O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

**Autora:** Ana Paula Facco Mazzocato

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

**Endereço:** Cidade Universitária – Centro de Educação (CE/UFSM) – Sala 3280A

**Telefone:** (\_\_) \_\_\_\_\_

**Local de coleta de dados:** Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFSM) e Escolas de Educação Básica de Santa Maria

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de questionário. 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 UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3280A, por um período de cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201 \_\_\_\_.

---

Hugo Norberto Krug – CI \_\_\_\_\_

---

Ana Paula Facco Mazzocato – CI \_\_\_\_\_