

## **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: QUEM SÃO OS PROFESSORES-COLABORADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?**

**Ana Paula Facco Mazzocato**

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), [apfmazzocato@terra.com.br](mailto:apfmazzocato@terra.com.br)

**Hugo Norberto Krug**

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), [hkrug@bol.com.br](mailto:hkrug@bol.com.br)

**RESUMO:** Este estudo objetivou conhecer e analisar quem são os professores-colaboradores (PC) do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) III da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Justificamos a realização desse estudo pela importância de destacar quem são os PC da educação básica no ECS em Educação Física, em especial no CEFD/UFSM. Caracterizamos a metodologia como qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. As informações foram obtidas por um questionário e as interpretações das respostas realizadas pela análise de conteúdo. Participaram 22 professores da educação básica que se prontificaram a ser PC. Concluímos que os elementos emergidos permitem inferir que as características pessoais e profissionais dos PC podem e, com certeza, irão influenciar na forma de relacionamento com o seu estagiário e conseqüentemente nas práticas exercidas. Essa conclusão aponta a necessidade de discussões sobre quem são os PC nos ECS.

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

## **SUPERVISED CURRICULAR STAGE IN PHYSICAL EDUCATION: WHO ARE THE TEACHERS-EMPLOYEES OF BASIC EDUCATION?**

**ABSTRACT:** This study aimed to knowledge and to analyze who are teachers-employees (TC) of Supervised (ECS) III of Degree in Physical Education of Centre for Physical Education and Sports (CEFD) from the Federal University of Santa Maria (UFSM). Justify the realization of this study from importance of detach who are the TC of basic education in ECS in Physical Education, in special at CEFD/UFSM. Characterized the methodology as a qualitative descriptive of case study type. The information was obtained by a questionnaire and the interpretations of the responses performed by content analysis. Participated 22 teachers of the basic education that were volunteered the to be TC. We conclude that the elements emerged allow to infer that the personal and professional characteristics of the TC can and, certainly, will influence in the form of relationship with your improver and consequently in practice exercised. This conclusion points the need of discussions about who are the TC in ECS.

**Keywords:** Physical Education; Teacher Formation; Supervised; Teacher-employees.

## 1. As considerações iniciais do estudo

Segundo Marques; Ilha e Krug (2009) o contexto da formação de professores e as diversas peculiaridades que compõem os cursos de Licenciaturas 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’.

Neste sentido, várias perguntas despertam o nosso interesse: como esse professor se tornou um PC? Quem são? Quais

suas características pessoais e profissionais?

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”.

Desta forma, a questão problemática norteadora deste estudo foi: como os professores da educação básica se tornam colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado e quem eles são?

A partir do questionamento supracitado surgiu o objetivo geral que foi conhecer e analisar quem são os professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

O objetivo geral foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer como os professores da educação básica tornaram-se colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM; 2) Conhecer algumas características pessoais dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM; 3) Conhecer a formação profissional dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM; 4) Conhecer 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; 5) Conhecer a atuação docente em relação à Educação Física dos professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM; e, 6) Conhecer a experiência anterior com estágio dos professores-colaboradores do Estágio

Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Justificamos a realização deste estudo pela importância de destacar quem são os professores-colaboradores da educação básica no Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino fundamental) na formação de futuros docentes de Educação Física, em especial no CEFD/UFSM. E, nesse sentido, citamos Kirst (2007) que assinala que alguns autores, como por exemplo, Garcia (1999), 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.

## 2. Os procedimentos metodológicos do estudo

Caracterizamos a metodologia empregada neste estudo como uma abordagem qualitativa descritiva sob a forma de estudo de caso.

Segundo Cauduro (2004, p.35),

[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.

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.

Para Gil (1999) a pesquisa do tipo descritiva objetiva a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

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. Já Possebon (2004, p.60) argumenta que longe de buscar propor soluções para os grandes problemas educativos, o estudo de caso pretende “pouco a pouco ir acrescentando novos elementos que enriquecem o conhecimento coletivo acerca desses mesmos problemas”.

Neste estudo, o caso, referiu-se ao ECS III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) do curso de Licenciatura em Educação Física, do CEFD/UFSM e, mais particularmente, no professor-colaborador da rede de ensino pública de Santa Maria-RS. Nesse sentido, os participantes do estudo foram os professores-colaboradores.

Assim sendo, o número de participantes, isso 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 ECS III.

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.

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. E, nesse sentido, citamos Gil (1999, p.103) que diz que “a elaboração do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em itens bem redigidos”.

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.

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 autor diz 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* – 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* – corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto, é leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) *O tratamento dos resultados* – onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que essa etapa de interpretação deve ir além dos depoimentos manifestados.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas, pois estes receberam uma numeração (1 a 22).

### 3. Os resultados e as discussões do estudo

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados pelos objetivos específicos do estudo.

#### 3. 1. Como os professores da educação básica tornaram-se 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 porque 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 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 e para realizar a tarefa de auxiliar na formação desses futuros professores.

### 3. 2. 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 PC 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 1 – 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 42,1 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 (*apud* LUIZARI, 2006), em nosso estudo abordamos 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 que é

necessário 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 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 PC do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM se encontra, com certeza, influenciam na forma de relacionamento com o seu estagiário e conseqüentemente nas práticas exercidas.

### **3. 4. 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 PC 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	Psicopedago gia Gestão Educac.	UNIFRA UFSM	2007 2008	Educação	UNISC	2012
PC2	Pedagogia	UNIJUÍ	1986	Orient. Educac.	UNIJUÍ	1986	-	-	-
PC3	Pedagogia	UFSM	1998	Alfabetizaçã o	UFSM	2000	-	-	-
PC4	Letras	UNICR UZ	1988	Educac.Infa ntil	OMEP	2002	-	-	-
PC5	Pedagogia	UFSM	2005	-	-	-	-	-	-
PC6	Pedagogia	UNIFRA	1993	Ed.Inf. e Anos I.	CESUMA R	2013	-	-	-
PC7	Pedagogia	UNIFRA	1989	-	-	-	-	-	-
PC8	Letras	UNIFRA	1980	-	-	-	-	-	-
PC9	Pedagogia	UFSM	1994	Psicopedago gia	UNIFRA	1997	-	-	-
PC10	Pedagogia	UPF	2004	Educac.Infa ntil	UC.Branc.	2006	-	-	-
PC11	Pedagogia	UFSM	2002	Psicopedago gia	UNIFRA	2004	-	-	-
PC12	Pedagogia	UFSM	1998	Psicopedago gia	UNIFRA	2011	-	-	-
PC13	Letras	UNIFRA	2008	-	-	-	-	-	-

PC14	Pedagogia	UNIFRA	2001	Sup.Esc.G.E du.	UNIFRA	2005	Educação	UFSM	2010
PC15	Pedagogia	UFSM	1990	Educac.Infa ntil Gestão Escolar	FISMA Renascer	2005 2012	-	-	-
PC16	Pedagogia	UFSM	1999	Orient.Escol ar	UNIFRA	2004	-	-	-
PC17	Pedagogia	UNIFRA	1982	-	-	-	-	-	-
PC18	Pedagogia	UFSM	2002	Gest.Educac ion.	UFSM	2005	-	-	-
PC19	Letras	URCAM P	1989	-	-	-	-	-	-
PC20	Pedagogia	UFSM	2003	-	-	-	-	-	-
PC21	Pedagogia	UFSM	1999	-	-	-	-	-	-
PC22	Letras	URCAM P	1988	Arte- Educação Psicopedago gia	URCAM P UNINTE R	1993 2006	-	-	-

Quadro 2 – Formação profissional dos professores-colaboradores todos os componentes curriculares, sendo

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

a) Quanto à formação inicial a *maioria* (*dezesete*) 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

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 e PC20), seguida da ‘UNIFRA’ com *sete* (PC1; PC6; PC7; PC8; PC13; PC14; PC17 e PC21), 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, ‘dentro 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) possui ‘curso de especialização’, inclusive *dois* (PC1 e PC14) tem ‘curso de mestrado’ e, isso, aponta um interesse desses 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, ‘dentro 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 PC, 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 frequentaram 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 PC 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 esta é uma significativa diferença na formação inicial dos PC 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 PC, 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 PC e seu papel/função durante os ECS.

### 3. 5. 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 PC do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Prof.Col.	Tempo de carreira (anos)	Ano/Série em que atua	Faixa etária dos alunos (anos)
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	6 e 7

		ensino fundamental	
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 3 – 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 uma 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 PC do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM se encontra, com certeza, influenciam na forma de relacionamento com o seu estagiário e consequentemente nas práticas exercidas. Afinal, Nóvoa (1995, 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 quem são os PC 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.

**3. 6. 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 em relação à Educação Física dos PC do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

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 4 – Atuação docente dos professores-colaboradores.

Ao efetivarmos uma análise geral sobre a atuação docente com a Educação Física dos PC do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM constatamos que:

a) Quanto ao ministrarem ou não aulas de

Educação Física para a sua turma de alunos a maioria (dezesete) dos professores-colaboradores (PC2; PC3; PC4; PC5; PC6; PC8; PC9; PC10; PC11; PC12; PC13; PC14; PC15; PC17; PC19; PC21 e PC22) disse que



‘sim’ e somente *cinco* manifestaram que ‘não’ (PC1; PC7; PC16; PC18 e PC20). Nesse sentido, citamos Freire (2005) 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 a 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 (dezessete)*’ 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 e Rangel (2008) chamam 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 podemos retirar subsídios para que seja possível aperfeiçoar a orientação dos acadêmicos/estagiários de Licenciatura em Educação Física.

Assim sendo, consideramos

**3. 7. 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 PC do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Prof.Col.	Já recebeu estagiário	Vezes que recebeu estagiário	De Educação Física
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 5 – Experiência do professor-colaborador com estágio.

Em uma análise geral sobre a experiência anterior com estágio dos PC 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,

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 PC 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 PC, 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 PC 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, 2005).

#### 4. As considerações finais do estudo

Neste momento faz-se necessário ressaltarmos que este estudo assumiu como objetivo geral *conhecer e analisar quem são os professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS* e que a partir de agora explicitamos 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.

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 *algumas características pessoais dos 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)’.

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 UFMS e a UNIFRA. A obtenção do título variou de 1980 a 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 UFMS 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.

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. Sobre a *turma de atuação dos professores-colaboradores do ECS III*, verificamos que ‘*seis são regentes no 1º Ano*’, ‘*sete no 2º Ano*’, ‘*oito no 3º Ano*’ e somente ‘*um ministra aulas no 4º Ano do Ensino Fundamental*’. Também observamos que as ‘*idades dos alunos das turmas dos PC variaram dos 6 aos 11 anos*’.

Referente à *atuação docente dos professores-colaboradores do ECS III*, temos que ‘*dezessete ministram aulas de Educação Física para a sua turma de alunos*’ e ‘*cinco não*’. A aula de Educação Física é ministrada ‘*duas vezes por semana por dez PC*’ e somente ‘*uma aula semanal por sete PC*’. ‘*Doze PC possuem planejamento*’ enquanto ‘*cinco não*’. Todos os *dezessete PC* desenvolvem ‘*jogos, brincadeiras e atividades livres*’ como conteúdo das aulas de Educação Física.

Em relação à *experiência anterior com estágio pelos professores-colaboradores do ECS III*, constatamos que ‘*dezenove já receberam estagiário em suas turmas anteriormente*’, inclusive ‘*quinze destes já tiveram estagiários mais de três vezes*’. Somente ‘*três nunca haviam recebido estagiário*’. ‘*Oito PC já receberam estagiário de Educação Física anteriormente em suas turmas*’.

Diante desta realidade, os elementos que

emergiram nos permitem inferir que todas as características pessoais e profissionais dos *professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFESM* mencionadas neste estudo, podem e, com certeza, irão influenciar na forma de relacionamento com o seu estagiário e consequentemente nas práticas exercidas. Afinal, Nóvoa (1995, p.29) menciona: “*diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa*”. Neste estudo a frase se encaixaria melhor assim: ***diz-me quem és e dir-te-ei como ensinas*** (grifo dos autores).

Frente a isto, consideramos muito importante ressaltar que é uma situação delicada a escolha dos professores-colaboradores de ECS, pois “quem são” possui consequências fundamentais na contribuição de uma formação de melhor qualidade para os futuros professores.

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar as especificidades e os limites de cada curso de formação inicial de professores, pois os mesmos possuem suas especificidades e contextos diferenciados.

## 5. Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENITES, L.C. **O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**, 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – 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.

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

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. 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.

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.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FLORES, P.P. *et al.* O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.147, p.1-28, ago., 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/o-percurso-profissional-de-professores-de-educaca...>. Acesso em: 24 set. 2014.

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

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.

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

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

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.

KISRT, L.B. **Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento de Estágio Curricular em cursos de Licenciatura,** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

KRUG, H.N. Os percursos e/ou ciclos de desenvolvimento profissional do docente: uma revisão de cinco classificações diferentes. In: HENTES, A. *et al.* (Orgs.). **Construindo práticas educativas interdisciplinares – v.2.** Cruz Alta: UNICRUZ, 2005. p.82.

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.

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.

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.

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.

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

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

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, 1995. p.29-41.

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.

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.

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.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em**

educação. São Paulo: Atlas, 1987.