

REVISTA
DESAFIOS

ISSN: 2359-3652

V.11, n.4, JUNHO/2024 – DOI: http://dx.doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv_2024_9

“ME PERDI TANTO NO CAMPO... MAS ME ACHEI!”: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DOS/AS ESTAGIÁRIOS/AS

"I GOT SO LOST IN THE FIELD... BUT I FOUND MYSELF!": SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INTERNS

"¿ME PERDÍ TANTO EN EL CAMPO... PERO ME ENCONTRÉ!": LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS/LAS PRACTICANTES

Adriano Lopes de Souza

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Membro do Núcleo de Investigação Multidisciplinar em Educação Física (NIMEF), da UFNT. E-mail: adriano.souza@ufnt.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9217-044X>

Mayrhone José Abrantes Farias

Doutor em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). Docente da Universidade Federal do Maranhão. Membro do NIMEF, da UFNT. Vice-líder do Grupo IMAGEM, da Faculdade de Educação Física da UnB. E-mail: mayrhone.farias@ufma.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1641-1950>

Artigo recebido em: 05/02/2024 aprovado em 22/05/2024 publicado em 30/06/2024.

Como citar este artigo:

Souza, A. L.; Farias, J. M. “ME PERDI TANTO NO CAMPO... MAS ME ACHEI!”: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DOS/AS ESTAGIÁRIOS. **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**. Palmas, 11(4), 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv_2024_9

RESUMO:

O presente estudo teve como objetivo compreender como as etapas do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) são abordadas pelos/as estagiários/as. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, na qual problematizou-se, por meio da técnica de Análise de Conteúdo, 34 relatórios que tematizam as etapas dos estágios na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, entre 2018 e 2020. Os resultados foram organizados prevendo as cinco etapas do fluxo de estágio no referido curso, sendo elas: “documentação”, “observação”, “coparticipação”, “regência” e “relatório final/apresentação”. Identificou-se nos relatórios, que as etapas previstas contribuem para um encontro dos/as estagiários/as com aspectos do cotidiano docente que abrangem desde questões de natureza formal e/ou burocrática, até questões subjetivas, forjando e revelando um itinerário formativo permeado de desafios, mas que favorecem encontros e partilhas de experiências indispensáveis para o processo de identificação destes sujeitos com a docência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física. Docência. Estágio.

ABSTRACT:

This study aimed to understand how the stages of the Supervised Curricular Internship of the Physical Education Teaching degree at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT) are approached by interns. To do so, a qualitative documentary research was carried out, in which 34 reports addressing the stages of internships in Early Childhood Education, Elementary School, and High School between 2018 and 2020 were analyzed through Content Analysis technique. The results were organized considering the five stages of the internship flow in the mentioned course, namely: "documentation," "observation," "coparticipation," "teaching practice," and "final report/presentation." It was identified in the reports that the planned stages contribute to interns' encounters with aspects of teaching routine ranging from formal and/or bureaucratic issues to subjective ones, shaping and revealing a formative itinerary permeated with challenges but fostering encounters and sharing of experiences essential for these subjects' identification with teaching.

KEYWORDS: *Physical education. Teaching. Internship.*

RESUMEN:

Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo se abordan las etapas de la Práctica Curricular Supervisada del curso de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT) por parte de los practicantes. Para ello, se llevó a cabo una investigación documental cualitativa, en la cual se analizaron 34 informes que abordan las etapas de las prácticas en Educación Infantil, Primaria y Secundaria entre 2018 y 2020 mediante la técnica de Análisis de Contenido. Los resultados se organizaron considerando las cinco etapas del flujo de prácticas en el curso mencionado, a saber: "documentación", "observación", "coparticipación", "práctica docente" y "informe final/presentación". Se identificó en los informes que las etapas planificadas contribuyen a que los practicantes se encuentren con aspectos de la rutina docente que van desde cuestiones formales y/o burocráticas hasta cuestiones subjetivas, dando forma y revelando un itinerario formativo permeado de desafíos pero fomentando encuentros e intercambio de experiencias esenciales para la identificación de estos sujetos con la docencia.

Palabras clave: *Educación física. Docencia. Práctica supervisada.*

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta pequenos recortes de grandes registros correlatos ao itinerário, em campo, de professores/as de Educação Física em formação. Ele é inspirado por inúmeras narrativas escutadas nas rodas de conversa sobre as experiências de estágio, descortinando sentimentos de angústia, medo, insegurança, mas também de expectativa por novas descobertas e aprendizados significativos, voltados para a identificação e para o exercício da docência. Dentre a diversidade de relatos, um, em especial, inaugura/ilustra a complexidade das reflexões a serem propostas no presente texto: “Me perdi tanto no campo... mas me achei! Ou a gente aprende na marra ou não chega lá né?!”. O excerto escrito por uma estagiária em 2019, resume as idas e vindas características das experiências de estágio e, sobretudo, os encontros e desencontros em um “labirinto” de desafios e oportunidades.

Com efeito, a menção alegórica do termo “labirinto” para nos referirmos ao campo de estágio, encontra inspiração na mitologia grega, a partir do “Mito do Labirinto de Teseu”, o qual narra a jornada de um destemido herói ateniense, que decide se deslocar para Creta e adentrar em um labirinto construído para abrigar uma criatura monstruosa: o Minotauro. Com a ajuda da princesa cretense Ariadne, Teseu o derrota com uma espada e encontra o caminho de volta, munido de um novelo de linha, com uma ponta amarrada na sua cintura e outra na saída do labirinto.

Ora, tal narrativa mitológica destaca a estratégia utilizada para encontrar a saída de uma situação difícil, isto é, o enfrentamento e a superação de desafios, tal como o fazem cotidianamente os sujeitos no campo de estágio. Afinal, eles também precisam aprender a lidar com situações desconhecidas, a gerenciar possíveis conflitos e/ou adaptar-se a ambientes novos. Além disso, eles também precisam passar por diferentes etapas (em nosso caso, a documentação, a observação, a coparticipação, a regência e o relatório final/apresentação) para alcançar o objetivo de compreender a dinâmica escolar e desenvolver habilidades para sua futura atuação profissional.

Ademais, assim como Ariadne deu a Teseu um novelo de linha para ajudá-lo a encontrar o caminho de volta no labirinto, os estagiários devem receber a orientação e o suporte de professores universitários e de supervisores (professores regentes) para encarar os desafios do estágio.

Portanto, derrotar o Minotauro no labirinto pode ser comparado a enfrentar os desafios pedagógicos no campo do estágio, como lidar com situações difíceis em sala de aula, resolver problemas de aprendizagem dos alunos, lidar com a pressão do ambiente escolar etc.

Nesse sentido, Donald Schon (2000), pedagogo estadunidense, propôs uma nova epistemologia da prática, isto é, um modelo crítico-reflexivo, pautado pela

análise e problematização da ação pedagógica. Logo, observa-se a valorização da experiência como oportunidade indispensável para a construção do conhecimento, tal como fora proposto pela teoria da investigação de John Dewey. Outrossim, Nóvoa (1992, p. 25) prevê que a formação docente precisa promover “[...] meios de um pensamento autônomo e que facilite dinâmicas de autoformação participativa” dos sujeitos.

Nessa conjuntura, compreende-se que o Estágio Supervisionado revela sua importância ao apresentar como seu ponto de partida o desenvolvimento de saberes e fazeres docentes a partir do próprio cotidiano escolar, incluindo suas respectivas contradições e desafios. Na esteira dessa reflexão, nos reportamos novamente a Nóvoa (2004), quando este assinala uma concepção de formação, ligada à prática docente, constituída por diferentes interfaces, abrangendo aspectos pessoais, culturais, profissionais etc.

Tais reflexões abrem espaço para o entendimento de que a identidade docente é construída a partir de um processo amplo e contínuo, sendo o Estágio um itinerário especial. Afinal, ele pressupõe a inserção do(a) graduando(a) em contextos que conectam os estudos acadêmicos oferecidos pela universidade com as práticas escolares, incluindo todas as suas complexidades.

Em outros termos, o estágio possibilita examinar o ambiente escolar não mais sob a perspectiva de estudante, mas sim, de futuros professores, representando, destarte, um dos passos fundamentais para a sua identificação [ou não] com a docência (Pimenta, 2002). Trata-se, pois, de atribuir ao estágio um estatuto epistemológico que supere sua redução à mera atividade prática instrumental (Pimenta; Lima, 2004), com a obrigatoriedade do cumprimento da carga horária mínima de 400 horas (Brasil, 2019).

Nessa seara, importa-nos destacar a organização e sistematização dos Estágio Curricular Supervisionado (ECS) obrigatório, correlatos ao curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Conforme exposto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), sua grade curricular é composta por um total de quatro ECS, ofertados em 4 semestres letivos, quais sejam: ECS I - Educação Infantil; ECS II - Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; ECS III - Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano; e ECS IV - Ensino Médio (Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2023).

Ora, considerando que as experiências de estágio se destacam como universos profícuos para a composição de problemas de pesquisa e de produção do conhecimento (Pimenta; Lima, 2004), o presente estudo emerge com o objetivo de compreender como as etapas do ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da UFNT são abordadas pelos/as estagiários/as.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa, em que se recorreu à análise de conteúdo como principal técnica para o tratamento dos registros empíricos obtidos. As decisões metodológicas empreendidas justificam-se porque a pesquisa qualitativa contribui decisivamente na compreensão de um universo de significados produzidos pelos sujeitos sociais, para além de dados numéricos (Minayo, 2001).

Nesse sentido, a pesquisa documental propõe-se a criar novas formas de interpretação dos fenômenos a partir das perspectivas apresentadas nos documentos, contribuindo com determinada área de interesse (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Assim, o uso de documentos em pesquisas na educação permite a leitura do social, favorecendo a observação de indivíduos e grupos, incluindo seus comportamentos, conhecimentos, práticas etc. (Cellard, 2008). Assim, faz-se necessária a observância de procedimentos metodológicos a serem empregados, tais como: a caracterização do documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica (Lüdke; André, 1986).

Consoante às diretrizes apresentadas acerca da pesquisa documental, como já foi dito, recorreu-se também à análise de conteúdo como técnica para melhor organizar e descrever os dados. Autores como Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), ao tematizarem a análise de conteúdo para o tratamento de dados na pesquisa qualitativa em Educação Física, expuseram uma compreensão de pesquisa científica pautada por um movimento contínuo de fases interligadas, imbricadas numa dinâmica de idas e vindas, tais como ocorrem nas vivências dos ECS.

Desse modo, entende-se a análise de conteúdo como um pressuposto de pesquisa que tem por finalidade a ampliação da compreensão dos contextos para além das aparências do fenômeno (Souza Júnior; Melo; Santiago, 2010). Para tanto, conforme indica Bardin (2011), deve-se lançar mão de sistematizações que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção do conteúdo investigado, abrangendo a composição de três etapas diferentes: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados.

Outrossim, cumpre-nos salientar que foram analisados relatórios finais de estágio, os quais correspondem a documentos de caráter primário, elaborados pelos/as próprios/as estagiários/as do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFNT. O objetivo principal dos relatórios é apresentar as experiências ocorridas nas escolas, promovendo problematizações em interlocução com a literatura concernente à Educação Física escolar.

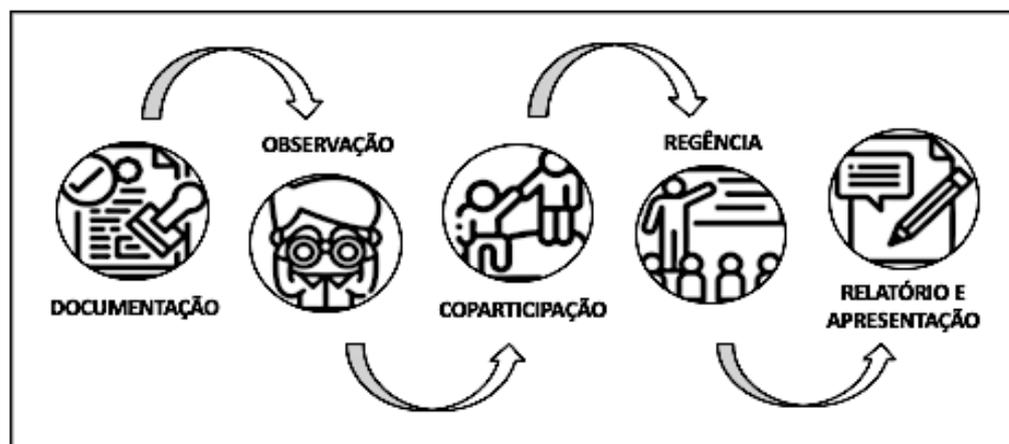
Ademais, os relatórios trazem à tona questões cotidianas registradas nos diários de campo, lançando mão de dilemas que cercam a vida do(a) professor(a), abrangendo impressões gerais sobre a comunidade escolar, bem como um

conjunto de angústias, inseguranças, alegrias e euforias decorrentes das experiências enquanto docentes. Em suma, compreende-se que os escritos autorais dos/as estagiários/as contribuem para a construção de trabalhos de pesquisa sobre as práticas pedagógicas que foram empreendidas em um determinado tempo e espaço escolar.

No que se diz respeito aos relatórios que compõem o material empírico da pesquisa, estabelecemos como critério de inclusão os trabalhos que haviam sido aprovados no referido componente curricular nos semestres letivos de 2018.2, 2019.1, 2020.2. Além disso, também foi considerado como critério de inclusão os relatórios que apresentaram relatos ou que fomentaram discussões acerca de uma ou mais etapas do fluxo de estágio (Figura 1). Como critérios de exclusão, por sua vez, estabelecemos: relatórios que não foram aprovados na disciplina de ECS; ausência do retorno em relação ao consentimento na participação da pesquisa por parte dos respectivos autores.

Assim, com base nos critérios supracitados, foram contemplados 34 relatórios como corpus empírico da presente pesquisa (tendo como autoria 19 estagiárias e 15 estagiários).

Figura 1 - Fluxo das etapas de ECS do curso de Educação Física/ UFNT



Fonte: os autores.

As cinco etapas ilustradas acima compõem o processo formativo do ECS, proporcionando aos estagiários uma experiência significativa e progressiva, permitindo-lhes adquirir conhecimentos teóricos e práticos, desenvolver habilidades profissionais e refletir sobre sua futura atuação na área.

No Quadro abaixo, por sua vez, detalhamos o ano em que foram realizados os relatórios, a respectiva etapa da Educação básica, bem como o quantitativo de relatórios aprovados e aqueles que abordaram uma ou mais etapas do ECS.

Quadro 1 - Quantitativo de relatórios em conformidade com os critérios de inclusão e exclusão

ANO	ETAPA EDUCAÇÃO BÁSICA	RELATÓRIOS APROVADOS	ABORDAGEM DAS ETAPAS DO ECS
2018.2	ENSINO FUNDAMENTAL II	16	7
2019.1	EDUCAÇÃO INFANTIL	20	15
2020.2	ENSINO MÉDIO	19	12
TOTAL		55	34

Fonte: os autores.

Sublinha-se que apenas a etapa do Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano), correspondente ao ECS II - Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, não compõe o universo da pesquisa em questão, pelo fato do trabalho final não ser apresentado por meio de relatórios, mas a partir de um projeto de intervenção. Ademais, levando em consideração os períodos em que foram realizados os estágios, com a subsequente apresentação dos relatórios, cumpre-nos ressaltar o fato de que em 2020.2 as experiências formativas se deram no contexto da pandemia do COVID-19, resguardando, portanto, algumas especificidades decorrentes de estratégias pedagógicas baseadas substancialmente pelo ensino remoto.

Para facilitar a análise dos registros, os organizamos preliminarmente no formato de quadros, prevendo o período em que o estágio foi realizado e as categorias suscitadas, que correspondem a cada uma das etapas do fluxo de estágio (Figura 1). Sublinha-se que foram priorizados para a apresentação no texto os excertos que melhor retrataram as características que constituem cada uma das etapas mencionadas. Nesse bojo, alguns escritos não foram considerados, sob a justificativa de que o teor do assunto abordado já teria sido contemplado em algum dos demais trechos elencados.

AS ETAPAS DO ESTÁGIO NA PERSPECTIVA DOS/AS ESTAGIÁRIOS/AS

A seguir, serão apresentados os principais elementos que compuseram os relatórios analisados no tocante às cinco etapas do ECS (1- Documentação; 2- Observação; 3- Coparticipação; 4- Regência; 5- Relatório final/apresentação). Para tanto, sublinha-se que cada uma delas possui uma característica própria, cujos/as estagiários/as são orientados/as a realizarem determinadas ações em prol do melhor aproveitamento desse itinerário formativo.

A primeira etapa, por exemplo, possui um caráter burocrático, no qual os sujeitos são orientados a organizarem a documentação necessária para dar início ao estágio. A segunda, por sua vez, é marcada pela inserção dos mesmos na escola, visando ambientar-se com a dinâmica de trabalho desenvolvida, incluindo a

observação das relações interpessoais existentes, com destaque para a relação do(a) professor(a) regente com a respectiva turma. Na etapa de coparticipação, como o próprio nome sugere, eles são orientados a se envolverem de forma mais participativa nas atividades propostas, auxiliando o(a) professor(a) regente. A etapa seguinte, marca o momento em que os estagiários assumem maior responsabilidade e autonomia em suas atividades pedagógicas, incluindo desde o planejamento, até a avaliação das mesmas, sob supervisão do(a) professor(a) regente. Por fim, na quinta e última etapa, tais sujeitos são orientados a elaborarem um relatório que sintetize suas experiências, aprendizados e reflexões durante o transcorrer do estágio.

DOCUMENTAÇÃO

Dos 34 relatórios apresentados, identificamos que 30 teceram comentários à etapa de documentação, apontando que os trâmites burocráticos ressoavam como uma espécie de entrave na fluidez do estágio. Observou-se que a maioria apresenta uma insatisfação com esse processo documental, seja em virtude da quantidade de documentos a serem preenchidos ou da delonga para coletar as assinaturas nos termos acordados entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a unidade escolar, conforme ilustrado nos seguintes relatos:

A parte da documentação foi uma dificuldade de cara no estágio, pois não dependia apenas de nós as assinaturas. São muitos documentos e não consegui de imediato pegar as assinaturas [...] (Estagiário/a 16 – 2019).

[...] sinceramente não sei o motivo da gente perder tanto tempo com papelada de estágio [...] muito vai e volta, pega assinatura de um, pega assinatura de outro e que acabou atrapalhando o início [...] A universidade tinha que dar um jeito de fazer essas coisas ficarem mais fáceis [...] (Estagiário/a 5 – 2018).

De fato, a quantidade de papéis, formulários e assinaturas necessários para documentar o estágio pode ser um tanto quanto complexa e demorada, justificando as críticas levantadas pelos/as estagiários/as. Aliás, é possível inferir que tal procedimento burocrático pode acabar potencializando uma certa ansiedade destes sujeitos para adentrar na escola que irão estagiar, aliada a uma incerteza sobre a sua receptividade e posterior ambientação. Por isso, eles tinham a expectativa de resolver essa parte documental sem delongas, ou nos termos do/a Estagiário/a 16, "de imediato".

De acordo com Milanesi (2012), o ECS é aguardado com grande expectativa e ansiedade pelos estudantes dos cursos de licenciatura, em especial, para àqueles cujo único contato prévio com a sala de aula foi na condição de alunos, e agora enfrentam a inversão de papéis ao assumir a função de professor.

Nessa conjuntura, também nos chamou a atenção a queixa direcionada pelo Estagiário/a 5 para a Universidade, a qual, no seu entender, deveria buscar meios em prol de uma possível desburocratização dessa primeira etapa do estágio. Com efeito, ressalta-se que, de alguma maneira, tal reivindicação parece ter sido atendida, com a implantação do Sistema de Acompanhamento e Gestão dos Estágios (SAGE), a partir do semestre letivo 2020/2. Nesse período, a referida instituição passou a aceitar os documentos correlatos ao estágio em modelo híbrido, isto é, em papel e de forma digital, com as assinaturas no próprio sistema, incluindo a previsão de ser totalmente digital no semestre letivo 2021/1.

É importante assinalar que alguns Estagiários/as reconheceram que tal modificação havia trazido importantes avanços no trânsito documental, muito embora ela também tenha criado/apresentado, por tabela, um novo desafio a ser superado, tal como destacado no excerto abaixo:

A papelada de estágio sempre deu problema por causa da quantidade de papéis e assinaturas. Com tudo passando a ser feito no sistema [SAGE] melhorou a questão dos papéis, mas a diretora teve dificuldades de mexer com as coisas digitais, aí a gente teve que ajudar mesmo sem saber muito também (Estagiário/a 29 – 2020).

Ora, se por um lado, alguns estagiários/as não tenham feito menção aos aspectos gerais da documentação do estágio (convênios, apólices de seguro, etc.), o que poderia denotar um certo desconhecimento dos mesmos, outros, por sua vez, destacaram que eles estavam cientes da importância desse processo burocrático, seja a partir dos encaminhamentos dos professores orientadores na disciplina de ECS, seja através da intervenção pontual da Central de Estágio da Universidade, tal como exemplificado no relato a seguir:

A parte inicial do estágio foi muito chata com a documentação, mas o responsável da central de estágio deixou bem claro na palestra que deu no campus da importância de ter tudo certo pra não ter problema se precisar do seguro [...] (Estagiário/a 4 – 2018).

Porquanto, pode-se conjecturar que, apesar de demonstrarem uma certa insatisfação/impaciência com essa etapa burocrática, tais sujeitos reconhecem que a documentação é necessária para garantir que o estágio seja realizado de acordo com as leis e regulamentos vigentes, visando garantir que todas as partes estejam cientes de seus direitos e responsabilidades.

OBSERVAÇÃO

A segunda etapa foi mencionada em 26 dos 34 relatórios analisados, como um importante pontapé inicial para ambientar-se com a dinâmica da unidade escolar, incluindo aspectos relacionados à infraestrutura e recursos materiais disponíveis, ao currículo e às relações estabelecidas entre os sujeitos escolares como um todo, abrangendo a gestão, os docentes, os discentes, os técnicos etc.

A etapa de observação foi muito importante porque ajudou a entrar na escola mais conhecedora do lugar e das pessoas [...] O estágio não é só dar aula, é também relacionar com pessoas que não conhecemos e ainda ensinar, por isso saber de detalhes da escola antes de dar aula deu mais segurança (Estagiário/a 2 – 2018).

Eu não imaginava o quanto seria valioso os momentos de observação junto com o diário de campo. Ver as crianças na rotina da escola, as professoras trabalhando, ajudou a perceber como poderíamos nos comportar na frente da turma [...] Saber da estrutura e dos materiais também antes de planejar as aulas foram fundamentais [...] (Estagiário/a 19 – 2019).

Assim, constata-se o quanto essa etapa foi crucial para promover a substituição dos sentimentos iniciais de medo, ansiedade e insegurança por sentimentos de clareza, sensatez e autoconfiança por parte dos/as estagiários/as. De forma sintomática, tal etapa serviu para proporcionar-lhes uma compreensão não apenas a respeito daquela unidade escolar em que iriam estagiar, mas uma aproximação à realidade na qual atuará (Gonçalves; Pimenta, 1990), mediando expectativas e responsabilidades associadas à profissão docente.

Não obstante, apesar de reconhecerem a importância do processo de observação, também foi possível identificar nos 8 relatórios restantes o entendimento de que essa etapa poderia ocupar um período menor da carga horária de campo ou, até mesmo, nem existir, sob o argumento de que as etapas seguintes já contemplariam as observações, tal como verifica-se no excerto a seguir:

A observação foi muito importante, mas acho que a gente já poderia ir direto pra coparticipação [...] ajudar na rotina logo já coloca a gente no meio do ‘olho do furacão’ [...] A gente aprende as coisas é fazendo [...] A gente já tinha observado nos outros estágios, e ficou menos dinâmico parar pra observar os itens que o professor pediu no roteiro (Estagiário/a 32 – 2020).

Observa-se que o relato acima destoa da maioria dos relatos, ao sugerir uma inserção imediata na etapa de coparticipação. Aliás, pode-se articular que a lógica argumentativa do/a Estagiário/a 32 não se sustenta, visto que cada etapa da educação básica possui suas especificidades, seus encantos e desencantos. Portanto, se, por um lado, as observações realizadas nos estágios anteriores confluem para o processo geral de compreensão do trabalho docente, por outro,

mostram-se insuficientes para a compreensão de realidades educacionais e contextuais específicas, com públicos e finalidades diferentes.

Por fim, há um outro aspecto correlato à etapa de observação que também merece o nosso destaque: trata-se da necessária adaptação dos sistemas de ensino para atender às restrições e medidas de distanciamento social durante a pandemia do COVID-19, impactando, destarte, no ECS, de forma geral, e na etapa de observação, de forma particular, tal como demonstrado no seguinte relato:

Observar deveria ser o primeiro passo do nosso trabalho de professores. Pena que a pandemia atrapalhou esses processos [...] Pelo contato via *WhatsApp* e pelo *Meet* não percebemos os detalhes e isso acabou interferindo na qualidade do estágio [...] A gente deveria ter um tempo a mais para observar tudo que faz parte da rotina do Ensino Médio. Ia ajudar muito (Estagiário/a 24 – 2020).

De acordo com Freitas, Maior e Nascimento (2020), no ensino remoto permearam um conjunto de incertezas na realização dos estágios, incluindo a forma como se daria o acompanhamento dos/as estagiários/as por parte de supervisores/as e gestores/as da unidade escolar, alguns dos quais optaram inclusive em não receber estagiários/as.

Com efeito, durante a referida pandemia, foi necessário recorrer ao ensino remoto, a partir de plataformas online e de comunicação social (como o *WhatsApp*), na tentativa de facilitar o compartilhamento de informações, dúvidas, orientações e *feedback* entre os sujeitos escolares, incluindo os/as estagiários/as e supervisores/as de estágio. Entretanto, verificou-se que os/as estagiários/as consideraram que, apesar de necessária, tal adaptação representou um fator limitante para o cumprimento da finalidade do estágio, conforme ilustrado no relato do/a Estagiário/a24 e corroborado em um estudo recente, realizado por Silva, Farias e Souza (2023).

COPARTICIPAÇÃO (OU SEMI-REGÊNCIA)

Dentre os registros empíricos analisados, observamos que quase todos fizeram algum destaque para a etapa de coparticipação (também conhecida como semirregência) nos processos de estágio. Em linhas gerais, foram sublinhados detalhes importantes para refletirmos a respeito dos processos de acompanhamento dos/as professores/as regentes das turmas, conforme descritos nos excertos abaixo:

A organização do estágio ajuda a gente a ir se adaptando a realidade da escola. Sabemos que não adianta só observar, tem coisas que a gente só aprende ali junto com os alunos. Por isso eu acho a coparticipação

importante pra gente ir entendendo a turma e os alunos (Estagiário/a 33 – 2020).

Eu pensei que coparticipar era só ajudar o professor para organizar os meninos nas atividades, mas nós fizemos quase tudo [...] No começo fiquei com medo da bagunça e de ser rejeitada pelos meninos maiores, mas depois de umas aulas fui ganhando confiança e o respeito da turma (Estagiário/a 4 – 2018).

Eu achei a coparticipação muito importante pelo detalhe do professor deixar eu assumir quase tudo [...] Eu acho que a postura do professor é meio do 'rola-bola' e nós demos uma 'folguinha' pra ele. Mesmo assim ele deu uma colaboração na hora de controlar os meninos (Estagiário/a 6 – 2018)

De forma preliminar, compreende-se que a etapa de coparticipação do ECS é fundamental para proporcionar aos estagiários/as uma experiência progressiva e significativa na gestão da sala de aula, cujo aprendizado ocorre (ou pelo menos deveria ocorrer) de forma colaborativa com o/a professor/a regente. Assim, tais sujeitos teriam a oportunidade de receber um *feedback* contínuo e simultâneo a respeito da melhor forma de lidar com a turma de alunos, tal como assinalou o/a Estagiário/a 33.

Não obstante as orientações iniciais que receberam na disciplina de ECS, verifica-se que os/as estagiários/as foram surpreendidos/as com a autonomia que lhes fora concedida pelo/a professor/a regente nesse processo, conforme evidenciado no relato do/a Estagiário/a 4. De todo modo, tais sujeitos classificaram os desafios atinentes a esta etapa como importantes para a sua formação docente.

Nesse contexto, é pertinente assinalar que todos/as os/as estagiários/as também foram orientados nas disciplinas de ECS de que não deveriam aproveitar o ensejo do relatório para tecer quaisquer julgamentos a respeito do trabalho desenvolvido pelos/as professores/as em campo. Afinal, desta forma, eles poderiam acabar incorrendo no risco de proceder com o que Pimenta e Lima (2004) denominam de "criticismo vazio", isto é, a criação de rótulos para as escolas e seus respectivos profissionais.

Porém, a despeito de tais orientações, foi possível verificar que alguns sujeitos esboçaram algumas críticas acerca da prática pedagógica dos/as supervisores/as correspondentes. Algumas delas, inclusive, foram mais ponderadas, sem deixar de reconhecer a contribuição que eles/as receberam nesta etapa, tal como o fez o/a Estagiário/a 6. Outras, por sua vez, foram mais contundentes, conforme exemplificado no excerto abaixo:

Minha coparticipação foi praticamente regência porque a professora da escolinha só queria ficar sentada tomando cafezinho e fofocando na cantina [...] A gente faz estágio pra aprender com gente mais experiente, mas tem

gente que claramente só engana ou faz de conta que se interessa (Estagiário/a 10 – 2019).

Com base no exemplo supracitado, observa-se que o/a Estagiário/a 10 tem dificuldade para discernir a diferença existente entre a referida etapa com a etapa subsequente, isto é, a regência propriamente dita, o que acaba dificultando o desenvolvimento do aprendizado progressivo e colaborativo, conforme a etapa de coparticipação se propõe a fomentar.

Além disso, diferentemente do que pensam muitos/as estagiários/as, pode-se depreender que o/a supervisor/a também tem muito a perder com tal postura de distanciamento. Nesse sentido, conforme assinalado por Pimenta e Lima (2004), ao receberem os/as estagiários/as, tais sujeitos têm a oportunidade de entrar em contato com teorias e atividades diferenciadas, bem como ser estimulados a aprimorarem as suas práticas e a compartilharem um conjunto de saberes e fazeres.

REGÊNCIA

De forma esperada, a regência foi retratada nos relatórios como a etapa principal frente às demais etapas de estágio. Aqui, os/as estagiários/as relataram amiúde as suas inseguranças, as angústias, os desafios enfrentados, bem como os momentos de alegria frente às pequenas conquistas, como o retorno positivo dos/as alunos/as na escola, conforme ilustrado nos excertos abaixo:

Eu me tremia de medo no começo. As crianças correndo e gritando me assustavam e eu ficava paralisado [...] o momento da regência é pra gente aprender mesmo. Pra gente ir se adaptando a vida de professor. Eu confesso que odiei no começo mas no final não me vejo trabalhando longe das crianças. Já quero de novo [...] (Estagiário/a 18 – 2019).

[...] a gente fica triste quando nada dá certo na aula, mas nas reuniões a gente foi percebendo que a regência no estágio serve pra isso mesmo, pra gente ir se testando [...] Vi que ser professora de Educação Física não é fácil [...] Mexer com movimento e com a energia dos alunos é um desafio, mas eu adoro isso (Estagiário/a 1 – 2018).

Com base nos relatos supracitados, é possível observar que a construção da identidade docente desses sujeitos foi sendo forjada a partir de experiências desafiadoras e, por vezes, aparentemente fracassadas ou malsucedidas. Porquanto, tendo a formação docente como pano de fundo, observa-se que tais práticas foram importantes em virtude do significado que cada sujeito atribuiu à atividade docente no referido contexto, incluindo a relação entre saberes e fazeres, angústias e anseios, enfim, o sentido que tem em sua vida o ser [ou o tornar-se] professor/a (Pimenta, 2002).

Em um estudo similar ao nosso, Kaercher e Rockenbach (2019) se debruçaram sobre os relatórios finais da disciplina de ECS, tentando refletir sobre o que dizem os/as estagiários/as a partir de suas experiências em campo (no ensino fundamental), bem como a construção da incipiente identidade docente. Assim, os autores identificaram um conjunto de sustos, angústias e frustrações, os quais justificam a sensação de fracasso, o que, por sua vez, pode representar a mola propulsora para a constituição de uma prática docente reflexiva, colocando-se sensível à interação e à curiosidade dos envolvidos no processo educativo.

A reboque, pode-se articular que o fato de lidar com falhas e adversidades no campo escolar ajudou os/as estagiários/as do referido estudo (e também do nosso) a desenvolverem uma competência cara e indispensável para enfrentar os altos e baixos da profissão docente: o exercício da resiliência. Afinal, conforme advertido por Cury (2003, p. 55): “educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. [...] é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente”.

Além dos destaques para os pontos de identificação (ou não) com o fazer pedagógico da Educação Física, em um contexto que privilegia as vivências do movimento a partir de diferentes formas de interação, cumpre-nos sublinhar novamente as menções sobre as problemáticas oriundas da pandemia do COVID-19, com destaque justamente para a inexistência da presença física nas escolas, limitando a interação entre professores e alunos. Entretanto, no entender dos/as estagiários/as, tais limitações impostas pelo distanciamento social foram sendo minimizadas por um bom planejamento, conforme ilustrado no relato a seguir:

A etapa da regência foi só sucesso, mesmo sendo tudo a distância. Apesar dos problemas da pandemia o planejamento da escola estava bem organizado e a gente foi só seguindo o que já tava determinado [...] O conteúdo esportes facilitou e planejei aulas bem interativas e me dei muito bem com os alunos. Poderia ser melhor mas saio satisfeito e muito feliz [...] (Estagiário/a 23 – 2020).

Segundo Libâneo, (1994) o planejamento refere-se a um processo que envolve a tríade "racionalização, organização e coordenação", correspondente à ação docente, articulando, destarte, a atividade escolar e a problemática do contexto social. Com efeito, alguns autores clássicos no campo da didática destacam a necessidade de realizarmos o planejamento de forma cuidadosa, considerando a realidade contextual de intervenção pedagógica, na tentativa de atender as necessidades dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem eficaz e significativo (Gadotti, 1994; Libâneo, 1994; Luckesi, 1995; Nóvoa, 1992).

RELATÓRIO FINAL E APRESENTAÇÃO

Finalmente, a quinta e última etapa do ECS, representada pelo relatório final e posterior apresentação (seja no formato de seminário ou de mostra de estágio), também foi mencionada pelos/as estagiários/as, embora, com menor detalhamento, em comparação às demais. Talvez se deva ao fato desta etapa concretizar-se fora da escola, ainda que o seu conteúdo esteja totalmente imbricado com tal cenário.

De todo modo, identificamos que os/as estagiários/as não desprestigiaram a importância desta etapa, classificando-a como uma oportunidade de recuperação na memória de tudo o que foi vivido, potencializando e compartilhando os aprendizados assentados na experiência do “ser” ou do “tornar-se” professor(a) *in loco*, conforme retratado nos excertos a seguir:

Quando fui lendo os diários de campo pra fazer o relatório foi trazendo um monte de cenas na minha mente [...] Eu achava que escrever era difícil antes, mas fazer isso no formato de um relatório tão cheio de experiências e fatos acabou sendo bacana [...] tanto que acho não tivemos tempo suficiente para apresentar tudo no seminário [...] (Estagiário/a 6 – 2018).

Nas reuniões de estágio sempre era comentado que o exercício de escrever faz parte do processo de construção do professor pesquisador. Eu não entendia muito bem, mas na reta final do relatório pude perceber nos meus textos a minha experiência sendo analisada por mim mesmo [...] aí fez sentido (Estagiário/a 11 – 2019).

Com base no exposto, verifica-se a pertinência de incentivarmos os/as nossos/as estagiários/as a trabalharem com diários de campo, permitindo-lhes registrar suas experiências de forma detalhada e organizada, incluindo um espectro de observações, reflexões, sentimentos e aprendizados ao longo do estágio. Assim, pode-se inferir que os sujeitos que investiram maior tempo e atenção para registrar diariamente as suas experiências no diário de campo também tiveram maior facilidade para compor o seu relatório final, pois não ficaram dependendo tão somente das suas reminiscências para tal.

De forma sintomática, pode-se articular que a utilização do diário de campo pelos/as estagiários/as vai ao encontro do ensino reflexivo, tal como proposto por Donald Schön (2000), visto que abre perspectivas para a valorização da reflexão de sua prática, identificando o que aprenderam a partir das suas experiências formativas. Trata-se, pois, da “construção do professor-pesquisador”, conforme orientado na disciplina de ECS e aludido pelo/a Estagiário/a 11, cujos sujeitos transformam a sua prática em objeto de indagação e reflexão, dirigida ao aprimoramento de suas ações educativas (Contreras, 2002).

No tocante à apresentação das suas experiências para fins de cumprimento da última etapa do ECS, constata-se que os/as estagiários/as demonstraram reconhecer a sua legitimidade não apenas para fins avaliativos, mas, sobretudo, para o compartilhamento de experiências, tal como ilustrado nos seguintes relatos:

Achei interessante ter atividades avaliativas com relação a nossa prática e que possam ser utilizadas em outras situações, como um evento ou congresso [...] (Estagiário/a 27 – 2020).

Foi muito importante conseguir apresentar nossa experiência no estágio tanto no relatório como na nossa mostra de estágio. Fizemos banners e conseguimos ver o trabalho dos colegas [...] A gente aprende muito não só com nossas vivências, mas também observando a dos outros [...] (Estagiário/a 8 – 2019).

De acordo com Larrosa (1999), o eu se constitui ao longo do tempo através da construção de uma narrativa pessoal. Logo, o tempo em que a subjetividade se forma é um tempo narrado, de tal forma que, ao contarmos nossas próprias histórias e o sentido que damos ao que nos acontece, estamos constantemente moldando a nossa identidade.

Portanto, no caso dos autores/as dos relatórios analisados na presente pesquisa, pode-se conjecturar que no ato de sua construção e posterior apresentação, houve não apenas um compartilhamento de experiências, mas um compartilhamento de subjetividades e de identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou compreender como as etapas do ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da UFNT são abordadas pelos/as respectivos/as estagiários/as. Ora, tal objetivo nos reportou para a necessidade de retomarmos a leitura (e releitura) dos relatórios de estágio, desta vez, não mais como finalidade avaliativa, mas, para fins analíticos de pesquisa. Tal fato, por sua vez, nos exigiu uma observação ainda mais atenta e uma sensibilidade mais apurada no processo de produção e apresentação dos dados.

Para tanto, foram analisados um total de 34 relatórios, a partir do recorte temporal entre 2018 e 2020. Os resultados foram organizados considerando-se as cinco etapas do fluxo do ECS no referido curso, quais sejam: 1- Documentação; 2- Observação; 3- Coparticipação; 4- Regência; 5- Relatório final/apresentação.

De forma geral, os dados empíricos demonstraram que cada etapa contribuiu de alguma maneira para a aproximação dos/as estagiários/as com diferentes

aspectos do cotidiano docente, o qual é permeado de desafios a serem superados e sentimentos a serem transformados. Nesse sentido, mais do que compreender as nuances pedagógicas de um tempo e espaço específicos (o que por si só, já é um feito), o estágio representa um momento potente para a construção da identidade docente, aliando os seus encantos e seus defeitos.

No tocante à primeira etapa, por exemplo, observou-se que os/as estagiários/as demonstraram uma certa insatisfação/impaciência com o caráter burocrático, embora reconheçam a sua relevância para garantir que todas as partes envolvidas estejam cientes de seus direitos e responsabilidades.

Na etapa de observação, por sua vez, tais sujeitos destacaram a sua pertinência para promover uma ambientação com a dinâmica da unidade escolar, incluindo aspectos relacionados à infraestrutura e recursos materiais disponíveis, ao currículo e às relações estabelecidas entre os sujeitos escolares, com destaque para a relação entre professor e aluno.

Na etapa seguinte, conhecida como coparticipação ou semirregência, foram sublinhados detalhes importantes para refletirmos a respeito dos processos de acompanhamento dos/as professores/as regentes das turmas, em alguns casos, marcado por um distanciamento, o que acabou acarretando um subaproveitamento da experiência colaborativa.

Já na etapa de regência, identificamos com maior clareza o processo de construção da identidade docente desses sujeitos, a qual foi sendo forjada a partir de experiências desafiadoras e, por vezes, aparentemente fracassadas ou malsucedidas. Desta forma, tais sujeitos começaram a perceber que o exercício da resiliência deverá acompanhá-los/as durante toda a profissão docente.

Finalmente, no que tange à quinta e última etapa (representada pelo relatório final e posterior apresentação), identificamos que os/as estagiários/as a classificaram como uma oportunidade de recuperação na memória de tudo o que foi vivido, potencializando e compartilhando os aprendizados assentados na experiência do “ser” ou do “tornar-se” professor(a) *in loco*.

Em contas finais, na análise dos relatórios foi possível observar um conjunto de medos, inseguranças e aprendizagens em cada etapa e também em cada estágio, cujos estagiários foram construindo gradativamente uma bagagem de experiências pedagógicas. Portanto, compreende-se que o ECS deve ser encarado e vivido como um campo repleto de oportunidades para a aquisição de novos conhecimentos e experiências. Isso inclui cotidianamente o estudo, a análise, a identificação e a discussão de problemas atinentes a uma determinada realidade contextual em que o estágio está sendo realizado, bem como uma reflexão dos/as professores/as em formação sobre a própria prática. Assim, parece-nos que tal itinerário formativo (a partir das 5 etapas) pode mesmo ser

comparado alegoricamente a um “labirinto”, forjando um conjunto de desafios e possibilidades, com achados e perdidos, encontros e desencontros.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13309_1-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 jan. 2024.
- CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes: A educação inteligente; formando jovens educadores e felizes**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.
- FREITAS, D. A. S.; MAIOR, P. S.; NASCIMENTO, W. E. Estágio Obrigatório e Ensino Remoto: o que temos a aprender? **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 2, 2020.
- GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: MEC/SEF, 1994. p. 576-581.
- GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.
- KAERCHER, N. A.; ROCKENBACH, I.A. Que revolução pode fazer uma profissão careta numa instituição ainda mais? o professor estagiário vai a “campo” sem ser um antropólogo. **Terra Livre**, São Paulo, ano 34, v. 2, n. 53, p. 260-284, 2019.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana**. Porto Alegre: Contra & Bando, 1999
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 209-227, 2012.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA, A. **A vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2004.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, n. 1, jul. 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, L. V. A.; FARIAS, M. J. A.; SOUZA, A. L. O estágio supervisionado em Educação Física: desafios e aprendizados no ensino remoto em uma escola da região Norte do país. **Revista Didática Sistemica**, v. 25, n. 1, p. 136-150, 2023.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M.; MELO, M. S. T.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 29-47, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física** - Câmpus de Tocantinópolis (Atualização 2023). Tocantinópolis: UFNT, 2023.