
CONFIGURAÇÕES E RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CONFIGURATIONS AND RELATIONSHIPS SET IN THE SUPERVISED TEACHING PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

Arestides Pereira da Silva Júnior¹, Jorge Both² e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira³

¹Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon-PR, Brasil.

²Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, Brasil.

³Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar as configurações existentes e as relações estabelecidas (na universidade e na escola) entre os estagiários de Educação Física (EF) e os agentes da escola no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), a partir dos diferentes níveis de ensino da Educação Básica. Caracteriza-se como sendo do tipo exploratória, com abordagem de método misto (quantitativa e qualitativa). Participaram da pesquisa, respondendo a um questionário, 90 acadêmicos do curso de EF-licenciatura, da Universidade Estadual de Maringá, e 63 professores de EF de escolas da rede municipal e estadual. Na análise quantitativa, os dados foram analisados com o auxílio do *software SPSS Statistics 20.0*, e emprego dos testes de *Kruskal-Wallis* e *post hoc* de Dunn. Os dados qualitativos foram organizados com auxílio do *software* de análise qualitativa *NVivo 10*, utilizando a técnica de análise de conteúdo e com o aporte teórico da teoria configuracional de Norbert Elias. Evidenciou-se diferenças quanto: a duração do ECS e as relações mais estreitas com os agentes da escola; aproximação entre o aprendizado da universidade com a realidade da escola; relacionamento profissional do estagiário com o professor orientador. De forma geral, constataram-se inter-relações entre os aspectos avaliados e as relações estabelecidas e a configuração do ECS.

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

ABSTRACT

The aim of the current study is to analyze the configurations and relationships set (at university and at school) between Physical Education (PE) student teachers and school agents during the development of Supervised Teaching Practices (STP), according to different Basic Education levels. This is an exploratory-type research with mixed method (quantitative and qualitative) approach. Ninety (90) students enrolled in the PE graduation course at State University of Maringá, as well as 63 PE teachers working in municipal and state schools, have participated in the survey and completed a questionnaire. The data in the quantitative analysis were subjected to the SPSS Statistics 20.0 software, as well as to the *Kruskal-Wallis* and *post hoc* Dunn tests. The qualitative data were organized in the *NVivo 10* qualitative analysis software using the content analysis technique, according to the configurational theory by Norbert Elias. Differences were observed in the following aspects: the STP duration and the closest relationships between PE students and school agents; the approximation between university learning and school reality; and the professional relationship between student teacher and tutor. Overall, the herein assessed aspects were interrelated with the relationships set between PE student teachers and school agents, as well as with the STP configuration.

Keywords: Teacher's training. Supervised Teaching. Practice. Teaching.

Introdução

O campo das relações humanas é chamado de sociedade, na qual (sobre) vivem indivíduos interdependentes se relacionando mutuamente nas configurações de grupos por eles instituídos, comumente marcados por disputas de poder, conflitos e tensões responsáveis pelas fronteiras, associações, dependências, aproximações e distanciamentos entre os envolvidos, ou seja, um processo complexo, dinâmico, instável e não linear¹⁻³.

Nessa conjuntura, os conceitos de configuração, relações de poder e de jogo enfatizados nas obras de Norbert Elias são importantes para o entendimento de fenômenos nos campos sociológico e educacional^{4,5}, por vezes também necessitando de olhares que

transcendam associações objetivas, diretas e de relação causa e efeito, pois envolvem variáveis de ordem subjetiva, nas quais as experiências do pesquisador se tornam fundamentais nesse processo investigativo e analítico. Tais termos, apesar de possuírem significados específicos, apresentam similaridades e interdependências.

Conforme Elias^{1,2}, a ideia de configuração se dá no sentido de que os indivíduos em sociedade criam conexões e teias humanas interdependentes, nas quais formam estruturas de diferentes formatos e composições, estabelecendo relações diretas e/ou indiretas, próximas e/ou distantes, mas cujos movimentos certamente se refletem na estrutura uma da outra. Elias^{2:15}, reforça essa concepção ao afirmar que “[...] as pessoas, através das suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras [...]”, constituindo, dessa forma [...] “teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados [...]”.

Nesse contexto dos vínculos humanos, Elias² ressalta que as relações de poder entre os indivíduos são uma característica estrutural de todas as relações humanas, as quais podem ser entendidas de forma equilibrada ou desequilibrada no uso de suas forças. Quando as relações são desiguais, as pessoas ou os grupos de pessoas tendem a exercer de forma maior a sua influência e supremacia sobre os demais, acarretando uma forma desequilibrada e negativa da utilização do poder. No entanto, quando as relações de poder encontram-se equilibradas há “[...] um elemento integral de todas as relações humanas”^{2:80}.

Nessa ideia de relações de poder e forças, o conceito de jogo também é amplamente utilizado na teoria configuracional de Norbert Elias, pois o jogo não pode ser disputado sozinho e o movimento de um jogador (indivíduo) interfere ou varia relativamente de acordo com seu adversário. A concepção de jogo na/em sociedade permite que as pessoas possam se transformar, crescer, adaptar, ajustar, aproximar, distanciar conforme a dinâmica exercida e os posicionamentos realizados^{1,2}.

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

Apesar dos conceitos expostos por Norbert Elias possuírem proximidades e interdependências, para esse artigo o enfoque atribuído ao termo “configurações” se apresenta direcionado a disposição e composição das estruturas que compreendem o estágio (na escola e na universidade), e as “relações” a partir do relacionamento entre os indivíduos que englobam esse processo formativo (estagiário, professor orientador, professor supervisor, demais agentes da escola e da universidade).

Os conceitos de “configuração”, “relações de poder” e “jogo”, amplamente apresentados nas obras de Norbert Elias embasaram as discussões e auxiliaram no esclarecimento da dinâmica envolvida no desenvolvimento do ECS na formação inicial de professores de EF, uma vez que nesse processo formativo ocorrem embates, disputas, trocas e negociações entre o estagiário e os agentes da escola e da universidade. Nesse jogo, o acadêmico em estágio, por ser um elemento “novo” no contexto, ao buscar o seu espaço numa configuração já estabelecida (muitas vezes rígida e não flexível), tende a se retrair frente às adversidades fixadas, o que limita sua autonomia pedagógica.

Corroborando com Pimenta e Lima⁶, parte-se da premissa de que o ECS é uma prática pedagógica fundamental no processo de formação do futuro professor, podendo ser realizada

de forma coletiva e colaborativa, uma vez que o desenvolvimento do estágio é produto de complexa e dinâmica configuração – envolvendo: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a articulação com os demais componentes curriculares, e a própria organização do estágio; as relações estabelecidas durante o ECS: com os professores da universidade ou os agentes da escola (direção, equipe pedagógica, professor de EF, demais professores, funcionários e alunos).

Nesse sentido, o ECS na formação inicial de professores de EF deve assegurar a sua realização, respeitando as configurações normativas legais, garantidas pela legislação em vigor⁷, as regulamentações da Instituição de Ensino Superior (IES) e do curso em questão, o PPP e o regimento da escola⁸, bem como a especificidade da disciplina de EF na Educação Básica, apresentada na Base Nacional Comum Curricular⁹.

Além dos aspectos normativos e organizacionais, o ECS é permeado por relações entre indivíduos, as quais, conforme o encadeamento e o vínculo entre os agentes desse processo, poderão refletir no fluxo e na dinâmica desse importante momento da formação inicial do futuro professor de EF. Pesquisas como as de Neira¹⁰; Souza Neto *et al.*¹¹ e Aroeira¹² fortalecem essa ideia ao destacarem que as relações harmônicas, de parcerias, de partilhas e de trocas apresentam maiores chances de contribuir para o desenvolvimento efetivo do ECS, não apenas ao futuro professor de EF, mas também a todos os agentes vinculados de forma direta ou indireta ao estágio.

Nesse contexto, o referencial teórico utilizado por Norbert Elias, sobretudo nas obras “A Sociedade dos Indivíduos¹”, “Introdução à Sociologia²” e “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade³”, poderá contribuir para a articulação e discussão de fenômenos do campo prático que se manifestam no campo teórico do referencial Elisiano, em especial nas relações estabelecidas e nas configurações do ECS na formação inicial de professores de EF, as quais são alvo de investigação nessa pesquisa.

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

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

Métodos

Trata-se de uma pesquisa exploratória¹³, por buscar o esclarecimento de fenômenos ligados à configuração e às relações estabelecidas durante o ECS na formação inicial de professores de EF. A abordagem empregada foi o método misto de pesquisa (quantitativa e qualitativa), considerando o ecletismo metodológico, o pluralismo de padrões e a ênfase sobre o problema específico da pesquisa na determinação do método¹⁴. Dessa forma, na apresentação e discussão dos resultados, os dados quantitativos e qualitativos serão trabalhados e articulados como forma de complementação um do outro, ampliação das possibilidades de análise e transcendência de limitações de enfoque (quantitativo ou qualitativo).

Participaram da pesquisa 90 acadêmicos do curso de EF – licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e 63 professores de EF das escolas municipais e estaduais do município de Maringá-PR. Para manter em sigilo a identidade dos estagiários e dos professores na pesquisa, estes foram nomeados de E1 a E90 (estagiários) e P1 a P63 (professores). O quantitativo de acadêmicos representou 90,9% dos discentes em processo de ECS no ano de 2015 no curso, e a quantidade de professores participantes da pesquisa é a totalidade dos docentes supervisores desses estagiários.

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

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

Na sequência, um questionário composto de questões fechadas foi aplicado aos acadêmicos do curso de EF licenciatura da IES participante que realizaram o ECS no ano de 2015, bem como a todos os professores supervisores que receberam os estagiários. Os questionários foram elaborados conforme orientações de Hill e Hill¹⁵ sobre os seus objetivos, as seções, como escrever as perguntas, respostas e escalas de medida, o *layout* e a avaliação.

Esse instrumento foi elaborado pelo pesquisador a partir da construção de uma matriz analítica contemplando o objetivos da pesquisa, os indicadores (categorias definidas *a priori*) e as questões relacionadas (as perguntas do questionário). Como forma de aprimoramento e validação do instrumento, o questionário foi enviado para apreciação de dez professores especialistas na área com titulação de doutor, os quais avaliaram a clareza, pertinência e relevância, além de tecerem considerações quanto ao conteúdo do instrumento. Os professores retornaram a avaliação e os resultados apontaram índices iguais ou superiores a 80% nos três quesitos. Dessa forma, o instrumento foi considerado válido conforme indicações de Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro¹⁶.

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

Os questionários para os professores supervisores foram aplicados no final do período de realização do ECS. Para isso, fez-se contato pessoalmente na escola ou por telefone e agendou-se o encontro individual para preenchimento do questionário, no momento da hora-atividade do professor. A aplicação dos questionários aos discentes foi realizada de forma coletiva durante as aulas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Os questionários dos estagiários foram respondidos ao final da realização do estágio referente ao nível de

ensino que atuaram. Considerando que durante o ano, em alguns casos o acadêmico realiza o ECS em dois níveis de ensino, ele respondeu o questionário duas vezes, uma para cada nível.

Os dados quantitativos foram tabulados no programa *Microsoft Excel* e analisados com o auxílio do *software SPSS Statistics 20.0*. Para responder as questões fechadas do questionário o respondente deveria informar sua opinião por meio de uma escala do tipo *likert* de cinco pontos. Destaca-se que nas questões Q1, Q3, Q4, Q5, Q6, Q9 e Q10 empregou-se as categorias de respostas: “nunca” (1), “raramente” (2), “às vezes” (3), “muitas vezes” (4) e “sempre” (5). Para os itens Q2, Q7 e Q8 empregou-se as categorias: “ruim” (1), “razoável” (2), “bom” (3), “ótimo” (4) e “excelente” (5).

Na apresentação descritiva dos dados estatísticos utilizou-se a Mediana (Md) como medida de tendência central e o Intervalo Interquartil (Q1 – Q3) como medida de dispersão. Na análise estatística indutiva, inicialmente empregou-se o teste *Kolmogorov Smirnov* para verificar a distribuição normal dos dados. Ao constatar que os dados das questões não apresentaram distribuição normal, utilizou-se o teste de *Kruskal-Wallis* para comparar os diferentes tipos de modalidade de ECS que os estudantes realizaram, bem como comparar as opiniões dos estágios e dos professores. Destaca-se que nas análises do teste de *Kruskal-Wallis* que apresentaram associação significativa foi aplicado posteriormente o teste de comparação múltipla de *Dunn* para identificar as diferenças significativas entre os grupos avaliados das variáveis dependentes. Ressalta-se que em todas as análises adotou-se o nível de significância de 95% ($p \leq 0,05$).

Os dados qualitativos foram organizados e distribuídos com auxílio do *software* de análise qualitativa *NVivo 10 (QSR NVivo)*. As respostas foram analisadas de forma descritiva a partir da técnica de análise de conteúdo, seguindo os procedimentos sugeridos por Laville e Dionne¹⁷: seleção das informações relacionadas aos objetivos da pesquisa, categorização e quantificação (frequência - *f*), interpretação e escrita em forma de texto, confrontando com o referencial de Norbert Elias e com bases teóricas da área.

Brandão⁴ e Hunger, Rossi e Souza Neto⁵ ressaltam que os estudos de Elias se constituem como aporte teórico convincente e eficaz no campo educacional, uma vez que permitem relacionar os conceitos, especulações, raciocínios e teses do autor às questões pedagógicas contemporâneas. Nesse sentido, utilizou-se a Teoria das Configurações de Norbert Elias para fundamentar teórica e epistemologicamente as discussões e reflexões da pesquisa, com base, principalmente, nas seguintes obras: “Introdução à Sociologia²”, “A Sociedade dos Indivíduos¹” e “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade³”.

Resultados e Discussão

São diversos os aspectos do ECS na formação inicial de professores de EF passíveis de exercer influência na prática pedagógica dos estagiários^{10,11,12}. Considerando tal afirmação, na Tabela 1 são apresentados os resultados quantitativos referente a esses aspectos e suas influências na atuação dos futuros professores de EF.

Tabela 1. Configuração e relações estabelecidas no ECS (%), Estagiários (E) e Professores(P)

	EI		EFAI		EFAF		EM		p*	
	Md (Q1 - Q3)		Md (Q1 - Q3)		Md (Q1 - Q3)		Md (Q1 - Q3)		E	P
	E	P	E	P	E	P	E	P		
Q1 - A duração do ECS e as relações mais estreitas com os agentes da escola.	3 (3-4)	4 (3-4)	3 (3-4)	4 (3,25-4,75)	4 (3-5)	3 (3-4)	4 (3-5)	3 (3-4)	0,016	0,161
Q2 - Relacionamento profissional entre o estagiário e professor de EF.	4 (3-4,75)	4 (4-5)	4 (3,25-5)	5 (4-5)	4 (4-5)	4 (4-5)	4 (3,75-5)	5 (4-5)	0,128	0,643
Q3 - Aproximação entre o aprendizado da universidade com a realidade da escola.	4 (3-4)	3 (3-4)	4 (3-4)	4 (3-4)	4 (3-4)	4 (3,25-4)	4 (3-4)	4 (3-5)	0,931	0,039
Q4 - Realização de ações burocráticas e atividades didático-pedagógicas.	3 (3-4)	4 (3-4)	3 (3-4)	4 (4-5)	3 (3-4)	4 (3,25-4,75)	4 (3-4)	5 (4-5)	0,689	0,064

Nota: *Probabilidade estimada pelo teste de *Kruskal-Wallis*

Fonte: Os autores

A duração do ECS é uma das questões da estrutura e organização que implica efetivamente nas ações realizadas. Os resultados evidenciaram diferenças significativas ($p=0,016$) nas respostas dos estagiários referente a questão que aborda se a duração de realização do ECS é apropriada para que o estagiário possa estabelecer relações mais estreitas com os agentes da escola. Na análise pormenorizada dessa questão observou-se que os estagiários do EFAF apresentaram maior índice quando comparado com os acadêmicos em estágio do EFAI ($p=0,029$).

Além disso, os resultados evidenciaram, até certo ponto, opiniões divergentes, mas com predomínio daqueles que consideram o tempo destinado ao estágio no curso adequado para que o estagiário possa estabelecer relações mais estreitas com os agentes da escola. No entanto, para aqueles que não consideraram de forma plena a duração do estágio, as respostas foram divergentes, tendo alguns estagiários (E10, E11, E53, E62, E70 e E86) apontando o tempo de permanência no ECS como muito extenso. Porém, a maioria das justificativas dos estagiários se deu não por questões pedagógicas e formativas, mas sim por questões pessoais e profissionais, como apontado pelo E11 ao afirmar que “pra quem trabalha é difícil, tem que mudar horário de serviço, ai tem gente que não entende, o patrão não entende, corremos o risco de perder o emprego”. Por outro lado, alguns professores (P32, P33, P43, P51 e P62) revelaram que a duração deveria ser maior. A resposta do P32 valoriza esse tempo ampliado de estágio ao afirmar que:

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

Nessa mesma linha, Batista¹⁸ enfatizou a importância dos estagiários permanecerem durante o ano letivo integral na escola, acompanhando uma turma durante todo esse período. Conforme a autora, o maior tempo de permanência na escola favorece a aquisição da identidade do professor, ressaltando assim a “valorização de um processo formativo situado, abrangente e holístico” (p. 20).

Apropriando-se dos resultados dessa questão e estabelecendo um paralelo com o exposto por Elias e Scotson³, os autores afirmam que o tempo é fator imprescindível no sentido de minimizar as diferenças de poder entre indivíduos e grupos interdependentes e assim facilitar a participação mais ativa e harmônica entre os envolvidos. Nesse contexto, pode-se entender o ECS como um jogo, no qual os estagiários necessitam ampliar as suas forças para que exerçam com maior autonomia suas ações frente ao contexto de atuação, de tal modo que esse jogo possa ser entendido como “uma via de duas mãos”, na qual a distribuição de forças e poderes entre todos os jogadores possa influenciar o decurso global do jogo.

Os professores de EF da escola e os estagiários também foram questionados sobre sua avaliação acerca do relacionamento profissional entre eles durante o período de ECS. Os resultados são satisfatórios tanto para os estagiários quanto para os professores em todos os grupos avaliados (Tabela 1).

Aroeira¹² e Gomes *et al.*¹⁹ salientaram que o acompanhamento e a orientação do ECS têm maiores possibilidades de sucesso quando se estabelecem relações harmônicas, respeitadas e colaborativas entre os estagiários e os professores supervisores. Benites *et al.*²⁰ também ressaltam a importância de boas relações profissionais, mas observam que antes disso é necessário estabelecer interações afetivas e de parcerias, pois a partir dessa harmonia o processo educativo e de trocas de experiências poderá ser fortalecido. Na mesma direção, Gomes *et al.*^{19:263} afirmaram que “os estudantes deixam claro que conseguem adquirir mais aprendizagens quando o clima relacional entre eles e os agentes é positivo (partilha, companheirismo e compreensão)”. Nesse sentido, o relato do E14 retrata tal constatação ao afirmar que “foi primordial o papel do professor supervisor, pois ele sempre estava ali, participativo, observador, e se ele percebia que não estava dando certo, ele intervia, ajudava com outro método, mudava a maneira, isso é essencial!”.

Na questão que retrata a respeito da aproximação entre o aprendizado da universidade com a realidade da escola (Tabela 1), constatou-se nos resultados dos professores diferença significativa ($p=0,039$). Na análise pormenorizada desta questão, observou-se que os professores do EM possuíam maior índice de satisfação em relação aos professores que atuam na EI ($p=0,045$).

Pimenta e Lima⁶ frisam que o ECS é o momento mais oportuno que o acadêmico tem para aprender a ser professor e a construir a sua identidade profissional, por isso a necessidade de relação associativa e integrada entre universidade e escola. Batista¹⁸ resalta que nos casos em que as relações são mais estreitas e colaborativas, os estagiários apresentam maiores possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas consistentes e direcionadas à construção de sua identidade profissional.

Nesse sentido, Iza e Souza Neto²¹ relataram a necessidade de substituir o modelo de formação de professores centrado apenas na IES e ampliá-lo, de forma que a escola e a universidade sejam contempladas e valorizadas nesse encadeamento.

Os resultados para essa questão evidenciaram percentual satisfatório na relação entre as aprendizagens da IES com a escola, com exceção na EI, em que o indicador “às vezes” foi predominante nas respostas dos estagiários e professores de EF.

Na justificativa das respostas dos estagiários, prevalecem relatos atribuindo o problema ao direcionamento das disciplinas do curso, que estabelecem pouca relação com o contexto escolar (E2, E7, E14 e E22). As respostas dos professores seguem na mesma direção, mas também enfatizam a falta de prática e de conhecimento do acadêmico em relação à escola, por exemplo, o P6 afirmou que “às vezes, a impressão que temos é que o acadêmico vem sem saber nada de escola e de conhecimento de algumas disciplinas essenciais, como didática”.

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

Os professores e os estagiários também foram questionados se conseguem desenvolver de forma plena as atividades de cunho burocrático (preenchimento de fichas, relatórios, assinaturas, dentre outros) e as de características didático-pedagógicas (orientações, aulas, avaliações, conversas) durante o ECS (Tabela 1). É possível verificar que as respostas foram mais favoráveis por parte dos professores. Por outro lado, a principal reclamação desses estagiários (E3, E4, E22, E54, E56, E63, E69 e E89) foi em relação à quantidade de documentação necessária para a realização do ECS. De acordo com o relato de E3, “nas aulas de estágio a gente ficava mais falando de coisas referentes à papelada, entrega da pasta e cobranças burocráticas ao invés de discutir pontos pedagógicos do estágio”. Apesar de algumas queixas, é importante salientar que essa condição burocrática se faz necessária para salvaguardar o acadêmico e a IES.

No contexto das configurações, Elias^{2:33} afirmou que “a burocracia tende hoje a reduzir as interdependências sociais complexas a departamentos administrativos singulares”. Nesse contexto, Pimenta e Lima⁶ e Neira¹⁰ afirmam que é necessário extrapolar modelos de configurações de ECS nas quais as questões burocráticas e documentais superam e/ou são mais valorizadas que as pedagógicas.

De forma específica, são apresentados os resultados das questões direcionadas aos estagiários na Tabela 2 e aos professores supervisores na Tabela 3.

Tabela 2. Configuração e relações estabelecidas no ECS (%) – Estagiários (E)

	EI	EFAI	EFAF	EM	p*
	Md (Q1 - Q3)	Md (Q1 - Q3)	Md (Q1 - Q3)	Md (Q1 - Q3)	
Q5 - Dificuldades de relacionamento profissional com as pessoas da escola.	2 (1,25-3)	2 (1-2)	2 (1-3)	2 (1-3)	0,570
Q6 - Preconceito e/ou desconforto pelo fato de ser estagiário no contexto escolar.	2 (1-3)	2 (1-2)	2 (1-3)	2 (1-3)	0,059
Q7 - Relacionamento profissional do estagiário com o professor orientador.	4 (3-5)	4 (3,25-5)	4 (3-4)	3,5 (3-4)	0,007

Nota: *Probabilidade estimada pelo teste de *Kruskal-Wallis*

Fonte: Os autores

No intuito de compreender o ECS para além da especificidade do processo de ensino-aprendizagem, ou até mesmo como ramificação de uma estrutura mais complexa, torna-se substancial, em concordância com Pimenta e Lima⁶, levar em consideração a escola e seu PPP como um todo e não apenas as especificidades da disciplina em questão, nesse caso a EF. Assim, é necessário considerar todas as pessoas do contexto escolar, pois de alguma forma exercem influência direta ou indireta, próxima ou distante do ECS.

Dessa maneira, os estagiários foram questionados sobre as dificuldades de relacionamento profissional com as pessoas pertencentes ao contexto escolar. De forma geral, os resultados apontaram, em todos os níveis de ensino, as respostas “raramente” ou “nunca” como predominantes, indicando resultado satisfatório. Por outro lado, os dados podem evidenciar ausência ou escassez de dificuldades de relacionamento pelo fato desse contato e

convivência serem pouco efetivos, ou até mesmo nulos. Exemplos de dificuldades puderam ser evidenciados pelo E20, ao relatar que “a professora de outra disciplina se queixou porque estávamos almoçando na sala dos professores juntos com todos”. Já o E88 citou que “pelo fato de ser estagiário houve maior burocracia e dificuldade com alguns funcionários para utilização dos materiais da escola”.

Neira¹⁰ reconhece que identificar os diferentes atores atuantes na escola e suas respectivas funções, bem como manter vínculos com estes, é de considerável importância para a realização do ECS. Nesse sentido, o autor ressalta a necessidade de o estágio possibilitar as relações entre estagiário e demais agentes de forma mais próxima ao que acontece no cotidiano da escola.

Outra questão direcionada de forma específica aos estagiários diz respeito ao sentimento de preconceito e/ou desconforto no contexto escolar pelo fato de serem estagiários. Os dados mostram que os resultados são semelhantes nos diferentes níveis de ensino. No entanto, em alguns relatos dos estagiários evidenciam-se sentimentos de exclusão na escola pelo fato de serem estagiários. Alguns dos relatos dos estagiários exemplificando esses resultados são os seguintes: (E12) “os estagiários são vistos como espíões”; (E53) “ouvira muito as outras pessoas dizerem que é somente o estagiário”; (E51) “nos sentíamos excluídos dos demais professores”.

A ideia para o ECS é possibilitar ao futuro professor a vivência e experimentação da docência de forma mais próxima ao que acontece no cotidiano escolar. Dessa forma, a necessidade de valorização do estagiário como parte integrante do PPP da escola torna-se imprescindível para que ele possa exercer com autonomia a sua prática pedagógica. Nessa direção, os estudos de Norbert Elias^{1,2} dão embasamento a essa questão ao abordarem a distribuição de forças e poderes como forma de valorizar a participação ativa e interdependente de todos os protagonistas envolvidos numa configuração, nesse caso a escola.

Na avaliação do relacionamento profissional do estagiário com o professor orientador, evidenciou-se diferença significativa ($p=0,007$) nas respostas dos acadêmicos. Na análise pormenorizada foi constatado que os estagiários do EFAI apresentaram resultados mais satisfatórios do que os acadêmicos do EM ($p=0,012$).

À vista disso, não foi constatada nenhuma justificativa negativa dos acadêmicos do EFAI I quanto ao relacionamento com os professores orientadores. Já em relação aos estagiários do EM, alguns acadêmicos (E63, E78, E86 e E88) reclamaram da falta ou inexistência de acompanhamento e orientação pedagógica por parte do professor da IES, como revelou o E63 ao descrever que “não existe acompanhamento por parte do professor orientador, eu fiz tudo sozinho e sem orientação”. As afirmações corroboram com os achados de Batista¹⁸ ao afirmar que, embora os estagiários reclamem da pressão exercida quando o acompanhamento e a supervisão do ECS ocorrem efetivamente, reconhecem e valorizam esse processo de assessoria pedagógica.

Neira¹⁰ e Batista¹⁸ afirmam que a tarefa de orientador de ECS exige competência específica e integrada ao contexto da EF no âmbito escolar, no sentido de partilhar conhecimentos, experiências e ações entre os envolvidos no estágio e, assim, qualificar e motivar a dinâmica do processo de ECS.

Porém, conforme Batista¹⁸, a coordenação dos ECS apresenta dificuldade relativa para encontrar quantidade de professores aptos e qualificados para exercerem a função de orientadores de estágio. Além disso, destaca que muitas vezes a designação dos orientadores de estágio é realizada sem a utilização de critérios pedagógicos, ficando mais pela própria necessidade de completar a carga horária dos docentes e gerando um cumprimento meramente instrumental (acompanhar a elaboração de documentos, observar e fiscalizar as ações).

As questões de relacionamento entre estagiários, professores orientadores, professores supervisores e demais agentes do contexto escolar destacadas nos resultados desta pesquisa referendam o posicionamento de Norbert Elias^{1,2} frente à importância das configurações de indivíduos interdependentes, considerando as suas relações, conflitos, tensões e interesses para o progresso da sociedade. Nesse caso, em específico, reforçando a importância de todos os agentes para a efetivação do ECS na formação inicial de professores de EF, e não apenas da vinculação do estágio ao acadêmico e ao professor de EF da escola, como corriqueiramente acontece.

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

	EI Md (Q1 - Q3)	EFAI Md (Q1 - Q3)	EFAF Md (Q1 - Q3)	EM Md (Q1 - Q3)	p*
Q8 - Avaliação da integração entre a escola e a IES do estagiário.	3 (3-4)	3 (1-3)	3 (1-3)	3 (2-4)	0,331
Q9 - Sentir-se parte integrante do processo de formação do estagiário.	5 (4-5)	5 (4-5)	5 (4-5)	5 (4-5)	0,869
Q10 - Sentir-se capacitado pedagogicamente à participar da formação dos estagiários.	4 (4-5)	4 (4-5)	5 (4-5)	5 (4-5)	0,215

Nota: *Probabilidade estimada pelo teste de *Kruskal-Wallis*

Fonte: Os autores

Os professores supervisores fizeram a avaliação da integração entre escola e IES (acompanhamento, parcerias, projetos, reuniões, etc.). Nos resultados, houve predominância do indicador “Bom” em todos os níveis de ensino. No entanto, constatou-se nas justificativas de respostas de outros professores (P1, P21, P23, P27, P40 e P63), problemas nessa integração entre as instituições, sobretudo na falta de acompanhamento e supervisão dos professores orientadores da IES. Também houve a afirmação do P39, atribuindo a falha à escola, dizendo:

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

A gestão rígida e não aberta de algumas escolas limita o acesso dos futuros professores, bem como o usufruto dos espaços e ações relativas às funções e papéis do professor, restringindo as possibilidades de atuação ampla e autônoma, e induzindo os estagiários a limitar-se em suas ações, favorecendo comportamentos passivos e subordinados¹⁸.

Autores como Neira¹⁰, Aroeira¹² e Iza e Souza Neto²¹ destacaram que uma das maiores dificuldades do ECS na EF é o fato do descompasso entre ações, parcerias e vínculos entre essas instituições, acarretando distanciamento e ações isoladas. Além disso, reforçam que deveriam ocorrer reuniões entre os agentes ligados ao estágio das instituições, troca de informações permanentes entre os professores, bem como projetos em parceria.

Levando em consideração os resultados da pesquisa, bem como o referencial teórico de Elias^{1,2}, o qual atribui ênfase às interdependências, é conveniente para o desenvolvimento efetivo do ECS, que as instituições envolvidas (formadas por pessoas interdependentes)

estreitem suas relações, estabelecendo diálogo e parcerias, principalmente entendendo que o pleno desenvolvimento do ECS beneficiará não somente o estagiário, mas também as instituições envolvidas, a área e a população atendida (alunos).

Outras questões direcionadas apenas aos professores supervisores referem-se ao sentimento destes como parte integrante do processo de formação do estagiário, bem como ao próprio reconhecimento de capacitação pedagógica para participar dessa formação. Os resultados são amplamente satisfatórios em todos os níveis. O relato de P15 exemplifica parte dos resultados apresentados, ao afirmar que “eles se espelham muito em nós, então não há como desprezar a nossa experiência e conhecimento para auxiliar nesse processo de formação”.

Neira¹⁰, Benites *et al.*²⁰ e Aroeira¹² constataram em suas pesquisas que, embora os professores de EF da escola reconheçam o ECS como um momento importante para a formação do futuro professor, não se julgam como parte integrante desse processo, da mesma maneira que não se sentem capacitados para colaborar. Dessa forma, reconhecem e sugerem o processo de formação continuada dos professores supervisores de EF no sentido de, além da preparação para auxílio no estágio, promover o fortalecimento e enriquecimento das suas práticas pedagógicas cotidianas.

No estudo realizado por Batista¹⁸, constatou-se que a falta de condições profissionais, sobretudo relacionadas à grande demanda de tarefas, falta de tempo e ausência de remuneração são elementos que progressivamente conduzem à negligência do exercício na função.

Estabelecendo correspondência desses aspectos à fundamentação de poder utilizada por Elias², a qual evidencia que conforme a distribuição de poderes é menos desigual, menor é a possibilidade de o jogo tornar-se unilateral. Nesse sentido, considera-se que quanto mais as práticas pedagógicas forem compartilhadas, coletivas e colaborativas, maiores as chances de ganhos mútuos, tanto para a universidade e escola, quanto para o acadêmico e o professor de EF.

Conclusões

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

De forma específica, tendo em vista a comparação entre os níveis de ensino, constatou-se que: os estagiários do EFAF consideraram a duração do ECS mais apropriada para estabelecer relações mais estreitas com os agentes da escola na comparação com os acadêmicos do EFAI; os professores do EM identificam maior aproximação entre o aprendizado da universidade com a realidade da escola em relação aos docentes que atuam na EI; na avaliação do relacionamento profissional entre estagiário e professor orientador, os acadêmicos que realizam o ECS no EFAI apresentaram resultados mais satisfatórios em relação aos acadêmicos do EM.

Como forma de ampliar as comparações para além dos níveis de ensino, a pesquisa identificou que tanto os professores quanto os estagiários reconhecem o relacionamento profissional entre eles como aspecto de suma importância para o desenvolvimento do ECS na formação de professores de EF. Além disso, ressaltaram a necessidade de valorizar as ações pedagógicas em relação às de ordem burocráticas. Apesar dos estagiários apresentarem

percepção de bom relacionamento profissional com as pessoas da escola, relataram situações de preconceito e/ou desconforto pelo fato de serem estagiários. Na avaliação da integração entre escola e universidade, os professores de EF relataram problemas pontuais, sobretudo na falta de supervisão dos professores da IES. De forma geral, os professores de EF se sentem parte integrante do processo de formação, bem como capacitados para exercer o seu papel no processo formativo dos futuros professores de EF.

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

Levando em consideração a utilização da teoria configuracional de Norbert Elias, pode-se chegar a um olhar mais acurado sobre o fenômeno das configurações e das relações estabelecidas e de poder, tendo em vista sua complexidade e dinâmica na investigação de aspectos ligados aos professores, alunos e demais agentes envolvidos direta ou indiretamente com o ECS na formação inicial de professores de EF, seja na escola ou na universidade. Com base nesta pesquisa, é possível identificar o amplo emprego do modelo de configurações de Elias e sua replicação em outros contextos e realidades no campo educacional, sobretudo na EF.

Referências

1. Elias N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1994.
2. Elias N. Introdução à sociologia. Lisboa: Edições 70, 1980.
3. Elias N, Scotson JL. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2000.
4. Brandão CF. Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis: Vozes; 2003.
5. Hunger D, Rossi F, Souza Neto S. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. Educ e Pesq 2011; 37(4): 697-710. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400002>
6. Pimenta SG, Lima MSL. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez; 2012.
7. Silva Júnior AP, Flores PP, Bisconsini CR, Anversa ALB, Oliveira AAB. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. Pens a Prát 2016;19(1):1-14. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i1.34854>
8. Oliveira AAB, Anversa ALB, Teixeira FC, Braz NMQ. Projeto Político Pedagógico: elaboração e aplicação nas escolas públicas de Maringá. Rev Mov 2011;17(1):77-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.16524>
9. Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – versão preliminar. Brasília; 2016.
10. Neira MG. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: Nascimento J, Farias GO (Org). Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção. Florianópolis: Editora da Udesc; 2012, p. 177-202.
11. Souza Neto S, Benites LC, Iaochite RT, Borges C. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física. In: Nascimento J, Farias GO (Orgs.). Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção. Florianópolis: Editora da Udesc; 2012, p. 113-140.
12. Aroeira KP. Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: Almeida MI, Pimenta SG (Orgs.). Estágio Supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez; 2014, p. 113-151.
13. Gil AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas; 2010.
14. Dal-Farra RA, Lopes PTC. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. Nuances 2013; 24(3): 67-80. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698>
15. Hill MM, Hill A. Investigação por questionário. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo; 2008.
16. Cassepp-Borges V, Balbinotti MAA, Teodoro MLM. Tradução e validação de instrumentos. In: Pasquali L. (Org.). Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Artmed; 2010, p. 506-520.

17. Laville C, Dionne J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; UFMG, 1999.
18. Batista P. O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: cartografia de um projeto de investigação. In: Batista P, Graça A, Queirós P. O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física, Porto/Pt: Ed. U. Porto; 2014, p. 9-41.
19. Gomes P, Queirós P, Borges C, Batista P. Aprender a ser professor: o papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de educação física. In: Batista P, Graça A, Queirós P. O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física, Porto/Pt: Ed. U. Porto; 2014, p. 241-265.
20. Benites LC, Souza Neto S, Borges C, Cyrino M. Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? Rev Bras Ciên e Mov 2012;20(4):13-25.
21. Iza DFV, Souza Neto S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. Rev Mov 2015;21(1)111-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.46271>

Agradecimentos: A pesquisa recebeu apoio financeiro da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de bolsas de estudo (Nível Doutorado).

Recebido em 14/03/17.

Revisado em 23/06/17.

Aceito em 16/08/17.

Endereço para correspondência: Arestides Pereira da Silva Júnior. Rua Helmuth Roesler, n. 396, Parque Ecológico, Marechal Cândido Rondon-PR, Cep. 85.960-000. E-mail: arestidesjunior2000@yahoo.com.br