

A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA PRÁTICA DE ENSINO/ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ACADÊMICOS DO CEFD/UFSM (CURRÍCULO 1990)

Franciele Roos da Silva Ilha¹

Rodrigo de Rosso Krug²

Hugo Norberto Krug³

Resumo: Objetivamos analisar a experiência docente na Prática de Ensino em Educação Física dos acadêmicos do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal de Santa Maria. Os participantes foram 26 acadêmicos matriculados na disciplina de Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física, do curso de Licenciatura (Currículo de 1990), que estagiaram em escolas da rede pública de ensino de Santa Maria (RS). O instrumento foi uma entrevista semi-estruturada. O processo interpretativo das informações obtidas foi o interacionismo simbólico. Concluímos que os melhores momentos estão relacionados à satisfação que os mesmos sentiram com os seus alunos e com o sucesso pedagógico atingido; os piores momentos estão relacionados à insatisfação que os mesmos sentiram com os atos de indisciplina dos alunos e o consequente insucesso pedagógico; os problemas sentidos estão relacionados a fatores externos às suas ações pedagógicas; as crises vivenciadas podem ocorrer em épocas e momentos variados do estágio e são frutos de fatores circunstanciais, todavia, a ocorrência de crises foi intensamente declarada no início do estágio, quando é intensificado o chamado choque com a realidade escolar; os momentos de ruptura profissional estão intimamente relacionados com o agudizar das dificuldades enfrentadas pelos mesmos em suas práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Experiência docente; Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado; Educação Física.

Considerações Iniciais

A formação profissional de professores é a que acontece nos cursos de Licenciatura, e formar professores é uma tarefa complexa que requer uma formação sólida para que o professor consiga definir “o que ensinar”, “porque ensinar”, “para quem ensinar” e “como ensinar” (CARREIRO DA COSTA, 1994).

Conforme Landshere (*apud* PETRICA, 1987), a formação de professores é constituída pela formação inicial e pela formação continuada. Nesse sentido, Carreiro da Costa (1994) destaca que a formação inicial corresponde ao período no qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente.

Ao considerarmos que a formação de professores é um “continuum”, não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1992).

Holly (1992) coloca que existem muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os diferentes contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam, entre outros.

Reportando-nos aos estudos sobre o currículo dos cursos de formação de professores, é perceptível a importância dada às disciplinas que promovem a atuação do acadêmico no contexto escolar durante a sua formação inicial. Entre essas disciplinas destaca-se a Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado, que prioriza o conhecimento do meio escolar através de observações, de pesquisas e da própria prática docente do acadêmico, preparando-o para a sua constituição enquanto professor.

Assim, fundamentados no complexo âmbito da formação de professores, deslocamos nosso interesse para a formação inicial de professores de Educação Física, particularmente para a disciplina de Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado. Isso porque, não há como negar que, o estilo de ensino do acadêmico-professor dentro e fora da situação de estágio, as suas identidades e cultura ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa.

Dentro desse contexto surgiu a questão norteadora desse estudo: como foi a experiência docente dos acadêmicos do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na disciplina de Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado (Currículo de 1990), em Educação Física?

Partimos do pressuposto de que a Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado é um retrato vivo da prática docente e de que o professor-aluno tem muito a dizer, a ensinar, expressando sua realidade, a de seus colegas de profissão e de seus alunos, que no mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na realidade (PIMENTA; LIMA, 2004).

Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo foi analisar a experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física (Currículo de 1990) dos acadêmicos do CEFD/UFSM.

Em decorrência desse objetivo geral, buscamos vislumbrar os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os melhores momentos dos acadêmicos na experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado;
- b) Identificar os piores momentos dos acadêmicos na experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado;
- c) Identificar os problemas sentidos pelos acadêmicos na experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado;
- d) Identificar as crises sentidas pelos acadêmicos na experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado;
- e) Identificar os momentos de ruptura profissional dos acadêmicos na experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado;
- f) Identificar a relação entre a experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado e a vida familiar; e,
- g) Identificar a motivação dos acadêmicos para a carreira na escola depois da experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado.

Esse estudo justifica-se por acreditarmos que o mesmo pudesse oferecer subsídios para modificações no contexto da formação de professores de Educação Física, particularmente na compreensão da Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado, auxiliando, conseqüentemente, na melhoria da qualidade da formação inicial. Além disso, salientamos que existe uma carência de investigações que abordem o assunto, de forma que este trabalho poderá suscitar novas pesquisas acerca do tema.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa não estabelece separações rígidas entre a coleta de informações e as interpretações das mesmas, o estudo desenvolve-se como um todo, pois todas as partes estão relacionadas.

Os participantes desse estudo foram vinte e seis (26) acadêmicos matriculados na disciplina (MEN-433) Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física, do curso de Licenciatura (Currículo de 1990)¹ do CEFD/UFMS. Os participantes estagiaram nas escolas da rede pública de ensino de Santa Maria (RS). A escolha por estes sujeitos deu-se pelo fato do orientador deste estudo ser o professor responsável pela disciplina supracitada, facilitando assim, a coleta de informações.

Em relação ao tipo de pesquisa, foi utilizado o estudo de caso, sobre o qual nos informa Possebon (2004) que as investigações que compreendem as várias facetas da temática Educação Física têm utilizado o estudo de caso como estratégia metodológica, fornecendo subsídios para elaboração de projetos em geral, de monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado. A autora informa ainda que o estudo de caso implica uma “análise detalhada, compreensiva, sistemática e em profundidade do caso elemento de interesse” (POSSEBON, 2004, p.52). O caso, nesta investigação refere-se a experiência docente dos acadêmicos na disciplina de Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física.

No que tange a pertinência da realização de pesquisas do tipo estudo de caso, Possebon (2004, p.60) argumenta que longe de buscar

propor soluções para os grandes problemas educativos, este pretende “pouco a pouco acrescentando novos elementos que enriquecem o conhecimento coletivo acerca desses mesmos problemas”.

O instrumento constituiu-se por uma entrevista semi-estruturada, pois, conforme Cunha (1992), baseia-se na intenção de captar as falas do entrevistado e, assim, as representações e os símbolos de uma cultura ou subcultura, inclusive as de conteúdo afetivo.

Assim, as informações fornecidas por cada participante receberam um tratamento sequencial, em três etapas distintas: 1ª) Registro geral – em que a entrevista teve a sua transcrição literal, mantendo-se o diálogo entre o pesquisador e entrevistado na íntegra; 2ª) Registro temático – referiu-se ao agrupamento das informações fornecidas pelos entrevistados, estabelecendo-se um paralelo entre as histórias de cada um. Evidenciou-se nessa etapa a trajetória do grupo como um todo, no que diz respeito à realidade vivenciada e juízos de valor; e, 3ª) Análise interpretativa das histórias de vida de cada participante – na qual ressaltaram-se as evidências que motivaram o estudo. O processo interpretativo usado foi o interacionismo simbólico que, segundo Haguette (1992), são os sentidos e significados das coisas e das interações pessoais percebidos pelo ator social. Os temas abordados nas entrevistas foram os apresentados a seguir na análise das informações.

Destacamos que para efeito de análise, nesse estudo traçamos um paralelo entre a disciplina de Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado e o início de carreira, pois, a referida disciplina trata-se da primeira experiência docente dos acadêmicos.

Análise das informações

Na perspectiva de Goodson (1992), os estudos referentes a vida dos professores podem nos ajudar a ver o indivíduo em relação à história do seu tempo. Permite-nos, também, encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções às quais os indivíduos se deparam.

Considerando o contexto de história de vida e o contexto da formação profissional, Perim *et al.* (2001) destacam a importância de

se investigar a história da experiência docente dos acadêmicos em situação de estágio, na busca de uma melhor qualidade da formação profissional. Assim, algumas situações foram abordadas.

Os melhores momentos da experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado

Perim *et al.* (2001) afirmam que os melhores momentos da experiência docente dos acadêmicos de Educação Física em situação de estágio (Prática de Ensino) ocorrem após a passagem do estágio inicial de ‘crise de realidade’, quando aparece a prevalência da descoberta do ‘ser professor’ sobre a angústia do enfrentamento da realidade. Isso pode ser constatado nas falas a seguir:

Considero vários os melhores momentos, entre eles, estão às vezes em que os alunos não queriam parar determinada atividade onde todos estavam participando, pois, consideravam-na muito legal e prazerosa. Também às situações nas quais percebia que os alunos estavam dando sentido para as ações executadas e não estavam fazendo apenas por fazer. (Acadêmico 20).

Foram vários: quando chegava o final da aula e os alunos sabiam me responder qual tinha sido o objetivo proposto; quando percebia que a turma toda estava participando da atividade com alegria e entusiasmo; quando ajudei vários alunos a realizar tarefas antes nunca feitas por eles, oportunizando novas experiências. (Acadêmico 23).

[...] o melhor momento é poder ensinar conhecimentos para os alunos e ainda aprender com eles, é muito gratificante. (Acadêmico 5).

[...] os melhores momentos foram os dias em que conseguia realizar com êxito as atividades e tinha a sensação de dever cumprido. (Acadêmico 13).

Pela análise das falas dos acadêmicos, podemos destacar que os *'melhores momentos'* da experiência docente em situação de estágio (Prática de Ensino), sem dúvida nenhuma, *'estão relacionados à satisfação (gratificação) que os mesmos sentiram com os seus alunos e com o sucesso pedagógico atingido'*. Nessa direção, Noal (2003) salienta que a sensação de satisfação do professor (nesse caso, do acadêmico, futuro professor) pode ser atingida com a segurança e a confiança que este possui ao desempenhar a sua função, entre outros aspectos que influenciam na saudável relação professor-aluno e conseqüentemente no resultado de sucesso profissional. Também Krug & Krug (2008) destacam que o bom relacionamento com os alunos e o bom andamento da aula (representação do sucesso pedagógico) são as principais essências do sentimento de gratificação (satisfação) dos acadêmicos de Educação Física do CEFD/UFSM com a docência na escola em situação de estágio.

Os piores momentos da experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado

Para Perim *et al.* (2001) os piores momentos da experiência docente dos acadêmicos de Educação Física em situação de estágio (Prática de Ensino) são determinados pelos sentimentos de angústia e frustração frente aos problemas de controle da disciplina dos alunos em aula.

Nesse sentido, os resultados das falas dos acadêmicos a seguir, não diferem, no essencial, desse quadro anteriormente descrito. Senão vejamos:

(...) foi uma aula, num dia de chuva, que foi em sala de aula e todos os alunos estavam agitados, indisciplinados e agressivos, havendo brigas durante a aula, eu me senti perdido e sem controle da turma, me senti frustrado. (Acadêmico 24).

(...) foi o dia em que houve muitas brigas entre os alunos e tive que parar a aula seguidas vezes para conversar com eles. (Acadêmico 14).

(...) foi um dia que os alunos estavam bagunçando e eu não consegui sequer começar a aula. (Acadêmico 6).

(...) foi em uma aula onde os alunos acharam que podiam fazer o que queriam. Bagunçaram muito. (...) consegui controlar parcialmente, mas confesso que além de frustrado, fiquei muito chateado. (Acadêmico 9).

Pela análise das falas desses acadêmicos podemos destacar que *'os piores momentos'* da experiência docente em situação de estágio (Prática de Ensino), com absoluta certeza, *'estão relacionados à insatisfação (frustração) que os mesmos sentiram com os atos de indisciplina e o conseqüente insucesso pedagógico'*. Nesse sentido, Aquino (1996) destaca que, há muito tempo, os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais. Também está claro que a maioria dos educadores não sabe como interpretar e administrar o ato indisciplinado. Dessa forma, segundo Silva & Krug (2002), não apenas os professores experientados mas, também, os futuros professores em situação de estágio (Prática de Ensino e/ou Estágio Curricular Supervisionado), tornaram-se reféns do emaranhado de situações que a indisciplina escolar comporta, ocasionando, assim, dificuldades na prática pedagógica dos mesmos. Esses autores destacam que pela problemática da indisciplina dos alunos, o professor ou o futuro professor tem um insucesso pedagógico e, com isso, surge a frustração.

Os problemas sentidos na experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado

Para Gonçalves (1992), a função do professor subentende ensinar, isto é, transmitir conhecimentos específicos e diversificados aos alunos, organizar o trabalho em aula, manter a disciplina, estabelecer relações com as pessoas, ter um papel de educador junto aos alunos e, ainda, promover a animação de atividades, o que implica desgaste, fadiga, eventualmente problemas, e, sobretudo, capacidade de integração.

Vejam os relatos das falas dos acadêmicos os problemas que surgiram ao longo do estágio:

(...) tinha que dividir a quadra com outro estagiário^{1**} (Acadêmico 1).

A dificuldade dos alunos em aceitar a Educação Física como uma disciplina formal.^{2**} (Acadêmico 2).

A resistência dos alunos para participarem de atividades novas.^{3**} (Acadêmico 13).

(...) as diferenças entre as idades dos alunos.^{4**} (Acadêmico 4).

(...) a falta de interesse dos alunos.^{5**} (Acadêmico 6).

Os problemas de atenção dos alunos.^{6**} (Acadêmico 7).

Só para controlar a turma em certas ocasiões.^{7*} (Acadêmico 8).

(...) a indisciplina dos alunos.^{8**} (Acadêmico 13).

(...) a minha inadequada preparação para atuar como professor.^{9*} (Acadêmico 20).

(...) a lenta evolução dos alunos no aprendizado.^{10**} (Acadêmico 13).

(...) as minhas dificuldades em planejar atividades para satisfazer as diferentes faixas etárias da turma e o nível de desenvolvimento.^{11*} (Acadêmico 20).

Minha dificuldade em criar diferentes estratégias para resolver os problemas de agressividade dos alunos, pois a mesma adiantava ou resolvia uma vez apenas. Na próxima aula tinha que fazer outra estratégia para resolver este problema, pois a mesma não adiantava.^{12*} (Acadêmico 24).

Todas essas falas dos acadêmicos levam-nos à constatação de diversos problemas (doze no total) que interferiram na prática pedagógica dos mesmos. São eles: 1- Falta de espaço físico para as aulas; 2- Desvalorização da Educação Física pelos alunos; 3- Resistência dos alunos às atividades propostas; 4- Diferenças de idade entre os alunos; 5- Falta de interesse dos alunos; 6- Falta de atenção dos alunos; 7- Falta de controle da turma pelo acadêmico; 8- Indisciplina dos alunos; 9- Falta de preparação do acadêmico; 10- Lenta evolução dos alunos no aprendizado; 11- Dificuldade no planejamento pelo acadêmico; 12- Dificuldade do acadêmico em criar estratégias para resolver problemas..

Ao analisarmos esses problemas, podemos contatar que a maioria deles podem ser resolvidos ou amenizados através do empenho do acadêmico com a sua formação docente, ou seja, é necessário não depositar toda a responsabilidade formativa na instituição, o aluno, futuro professor, precisa ir em busca do seu desenvolvimento profissional. Sobre essa questão, cabe lembrar Schön (2000, p.24) ao dizer que nós “devemos estimular e recompensar o desenvolvimento de habilidades do pensar”. Precisamos re-pensar os processos formativos, já que, os saberes mais importantes da prática profissional encontram-se além das fronteiras convencionais da competência profissional. Os acadêmicos e os professores precisam aprender mais, para lidar com as situações conflitantes da prática cotidiana, contudo, as escolas e os institutos de formação parecem cada vez menos capazes de ensinar tais habilidades.

As crises sentidas durante a experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado

É importante salientar que o sentido de “crise” colocado no estudo relaciona-se a uma desconforto freqüente, que gerou assim, uma mal estar docente². Não representa uma concepção negativa ou forçada que a expressão num primeiro momento pode representar. Nesse sentido, Nóvoa (2002) assinala que os professores vivem momentos de grande instabilidade profissional, convivendo com tensões

ao lidarem com realidades locais e situações escolares marcadas por fenômenos de exclusão, de agressividade e de conflito social.

De acordo com Gonçalves (1992), o desenvolvimento profissional é um processo que se faz de forma não-linear, no qual os momentos de crise são necessários, antecedendo e preparando os momentos de progresso. Isso pode ser constatado nas falas dos acadêmicos a seguir, com suas respectivas motivações:

(...) acho que o estágio veio numa crescente, pois a cada aula eram melhores os resultados, portanto as maiores crises foram no início, na fase de adaptação. (Acadêmico 3).

Só uma crise no início do estágio, provocada pela insegurança (...). (Acadêmico 8).

A única crise que tive foi no início do estágio quando tentei dar aula para a Classe Especial. (Acadêmico 11).

(...) não conseguir, algumas vezes, aplicar o planejado em função da indisciplina e desorganização dos alunos. (Acadêmico 13).

As crises se concentraram nos momentos em que os alunos começaram a agitar e não prestavam atenção no que eu falava. Eu me sentia impotente e muito nervoso. (Acadêmico 20).

Pelas falas dos acadêmicos, podemos constatar que *‘crises podem ocorrer em épocas em momentos variados do estágio e são frutos de fatores circunstanciais. Todavia, a ocorrência de crises foi intensamente declarada no início do estágio, quando é intensificado o chamado choque com a realidade escolar’*. Segundo Piccin (2005), pode ocorrer choque com a realidade da Educação Física escolar pelos acadêmicos em situação de estágio. Esse resultado coincide com o estudo de Onofre & Fialho (1995) onde afirmam que, a dimensão que as dificuldades e problemas vividos no estágio assumem tem conduzido vários autores a identificar esse processo como um momento de choque com a realidade, cuja expressão é utilizada para se referir à situação pela qual passam muitos futuros professores no seu primeiro contato com a docência.

Entretanto, Gonçalves (1992) coloca que existem professores (no caso desse estudo, futuros professores) que declaram nunca ter passado por crises, e justificam tal fato pelo gosto que sentem pela profissão. Também constatamos isso nas falas dos seguintes acadêmicos:

Não tive nenhuma crise, gostei muito de dar aulas.
(Acadêmico 9).

Não houve nenhum momento de crise (...). (Acadêmico 14).

Crise mesmo eu não tive, sempre contornei as situações.
(Acadêmico 21).

Diante disso, podemos constatar que o acadêmico que realmente se identifica com a profissão docente procurará durante a sua formação inicial e também continuada buscar subsídios que o auxiliem na sua prática pedagógica. Dessa forma, esse futuro professor irá conhecer as problemáticas existentes no contexto educacional, e já estará pensando em alternativas para a sua superação. E, quando esse acadêmico se inserir no meio escolar ele já terá um conhecimento prévio do mesmo, evitando assim, o “choque com a realidade”³.

Os momentos de ruptura profissional durante a experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado

A ruptura é entendida como o corte com a profissão, traduzido no seu abandono ou, ainda, no desejo veemente de tal se realizar, mesmo que não concretizado, por razões diversas, designadamente, a falta de uma alternativa profissional (GONÇALVES, 1992).

Kiriacon (*apud* GONÇALVES, 1992) coloca que nos momentos de ruptura, geralmente, evidenciam-se os sentimentos de desconforto profissional, tais como tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão que, prolongando-se ao longo do tempo, podem transformar-se numa autêntica síndrome, caracterizada pela exaustão física, emocional e atitudinal.

Sobre ruptura profissional, as falas dos acadêmicos foram as seguintes:

Sim, pensei em abandonar o estágio quando tentei desenvolver uma aula com os alunos da Classe Especial. Tive vontade de largar tudo e não voltar mais na escola, pois não consegui desenvolver nenhuma das atividades como eu desejava e o meu domínio de turma foi péssimo. (Acadêmico 11).

Sim. Quando percebi que não conseguia manter o controle da turma. (Acadêmico 23).

Sim, antes de começar, pois não é a área com a qual me identifico. (Acadêmico 26).

Dessa forma, constatamos que essas informações contrariam os achados de Perim *et al.* (2001), pois, naquela investigação nenhum acadêmico pensou em abandonar o estágio.

Entretanto, também constatamos a existência de acadêmicos que recusaram categoricamente, em suas falas, a idéia de abandono do estágio e/ou da profissão, alegando que querem se dedicar à Educação Física. Algumas falas são as seguintes:

Não porque todas as experiências vividas nesse estágio foram de enorme importância, mesmo passando por algumas dificuldades. (Acadêmico 5).

Em nenhum momento pensei em abandonar, pois acredito que todo problema tem solução e nós como futuros professores não devemos desistir tão rápido. (Acadêmico 9).

Nunca pensei em abandonar, pelo contrário, queria ter mais tempo com meus alunos para aprender mais. (Acadêmico 16).

Nunca pensei, quando tive dificuldades tentei encontrar soluções. (Acadêmico 19).

Assim, ao analisarmos a ocorrência, bem como a não ocorrência do desejo de abandonar o estágio (Prática de Ensino), podemos constatar que *‘os momentos de ruptura profissional estão intimamente relacionados com o agudizar das dificuldades enfrentadas pelos mesmos em suas práticas pedagógicas’*. Quando as dificuldades se intensificam e os acadêmicos não conseguem superá-las, surge um sentimento de insatisfação profissional que leva ao desejo de abandono. Quando as dificuldades enfrentadas são superadas pelos acadêmicos, surge um sentimento de satisfação profissional e, assim não ocorre o desejo de abandono.

A relação entre a experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado e a vida familiar

Gonçalves (1992) afirma que a vida particular ou pessoal influencia a carreira profissional dos professores. Acreditamos que isso também ocorra com os acadêmicos em situação de estágio. Confirmamos isso na fala dos acadêmicos a seguir:

Sim. No caso que chegava às vezes frustrada em casa, me sentindo triste e brava ao mesmo tempo. Chegava sempre com vontade de desabafar e contar os momentos, as experiências que aconteceram nas aulas. Assim, acontecia também para os momentos bons das aulas. (Acadêmico 5).

Sim, pois melhorou a relação com um sobrinho de idade semelhante aos alunos da Prática. (Acadêmico 10).

Com certeza, principalmente no aspecto de perceber que a nossa família é a base de todo o nosso desenvolvimento e que somos aquilo que ela nos reflete. (Acadêmico 11).

Em função das dificuldades, conversava com meus pais após as aulas como um desabafo. Refletir sobre que aulas de Educação Física minha filha terá. (Acadêmico 13).

Sim, com certeza. Tenho uma filha de 2 anos e foi muito bom conviver com crianças com personalidades diferentes. Aprendi muito com eles e com certeza vou usar muitas coisas com minha filha em relação a comportamento e atividades de recreação. (Acadêmico 17).

Sim. (...) as atitudes dos alunos e as características desses foram motivos de conversa e reflexões com amigos e familiares. (Acadêmico 20);

Sim. Muitas vezes cheguei em casa avançada, brava e revoltada. Acabava descontando no meu irmão. Porém, momentos bons também foram divididos, principalmente quando consegui realizar com êxito as atividades, bem como quando alguém ou acontecimento engraçado ocorreu com a turma. (Acadêmico 22).

Sim. Passei a ver meus primos mais novos com outros olhos, não no sentimento, mas nas suas ações. (Acadêmico 25).

Pela análise das falas desses acadêmicos podemos destacar que, *'existiu relação entre a experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado e a vida familiar dos mesmos'*. Nessa direção, Nóvoa (1992) afirma que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente relacionada àquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino; e as escolhas que fazemos como professores, desvendam a nossa maneira de ensinar e de ser.

Entretanto, também constatamos a existência de poucos acadêmicos que declararam categoricamente não existir interferência alguma entre a experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado e a vida familiar e/ou vice-versa. Vejamos algumas falas dos acadêmicos:

(...) como já trabalho com crianças desde o início da faculdade, acredito que o estágio não interferiu em minha vida particular, pelo menos de forma bruta. (Acadêmico 3).

Não, para minha família era uma disciplina como outra qualquer. (Acadêmico 9).

Não, os problemas que tive no colégio ficou no colégio, e os de casa ficaram em casa. (Acadêmico 14).

Diante disso, a relação entre o espaço profissional e o espaço familiar é satisfatória⁴, por não existir interferência alguma da vida profissional em relação à vida familiar e vice-versa.

Entretanto, podemos interpretar essa falta de interferência pelo fato dos acadêmicos não terem vivido nenhuma situação problemática ou até mesmo nova em sua vida familiar. Essa visão fundamenta-se nas colocações de Gonçalves (1992), quando o autor afirma que a influência da vida particular ou pessoal no percurso profissional dos professores, homens ou mulheres, podem ser particularmente sentidas nas situações de gravidez, nascimento e criação dos filhos.

Dessa forma, constatamos que essas informações confirmam os achados de Perim *et al.* (2001), pois, naquela investigação foi concluído que é impossível separar a vida profissional da vida pessoal, inferindo que ambas afetam profundamente uma a outra.

A motivação para a carreira docente na escola depois da experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado

Conforme Gonçalves (1992), fatores de ordem pessoal e profissional concorrem para a escolha do ensino como profissão. Ambos os aspectos estão presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre os outros, fruto de condições individuais e circunstanciais. Verificamos a motivação para a carreira docente nas seguintes falas:

Com certeza. Essa experiência mostrou para mim o quanto é bom ser professor, gratificante, me motivando a encarar essa realidade (...). (Acadêmico 5).

Sim, tenho motivação para ser professor, pois descobri que tenho facilidade em trabalhar em colégios com turmas de crianças. (Acadêmico 14).

Com certeza tenho motivação para ser professor, pois percebi que gosto muito de atuar na escola e essa experiência foi muito gratificante e positiva influenciando nas minhas escolhas profissionais futuras. (Acadêmico 15).

Sim, tenho motivação, pois aprendi que não é um bicho de sete cabeças ser professor, é só ter boa vontade e preocupação em fazer o melhor para os seus alunos. (Acadêmico 24).

Pelas falas dos acadêmicos evidenciamos que *‘o bom relacionamento professor-aluno é o fator maior de motivação para seguir na carreira docente’*. Cunha (1992) afirma que são bastante comuns nos discursos de professores expressões como: *‘a relação com os alunos me gratifica muito’* ou *‘a convivência com os alunos renova a gente’*. Segundo a autora, essas relações se dão em clima de reciprocidade, em que o comportamento do professor influencia o comportamento dos alunos e vice-versa, instalando-se uma empatia entre as partes.

Entretanto, também verificamos a existência de um único acadêmico que declarou *‘não possuir motivação’* (Acadêmico 6) para seguir na carreira docente, após a experiência na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado. Conforme destacamos anteriormente, esse acadêmico deve ter tido o seu primeiro contato com a escola durante esta disciplina, tendo assim, um “choque com a realidade” e o conseqüente, desânimo frente à prática docente. Possivelmente, ele tenha sentido dificuldades e se deparado com situações problemáticas durante as aulas, e pela sua inexperiência, não só do exercício da docência, mas também de conhecimentos relativos a ofício de professor, deparou-se com a ausência de estratégias para enfrentar os desafios apresentados. Por isso, a importância de aprender os diversos saberes docentes, pois, como aponta Schön (2000) os saberes mais importantes da prática profissional encontram-se além das fronteiras convencionais da competência profissional.

Considerações Finais

Estudarmos as experiência docente dos acadêmicos na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física no CEFD/UFMS foi fundamental para entendermos a importância dessa disciplina na formação de futuros professores e, também, para sabermos como essa experiência docente colabora para a formação inicial. Destacamos, ainda, que esse estudo tornou-se importante porque trouxe à tona as necessidades, os anseios e as dificuldades encontradas pelos acadêmicos e, em contrapartida, tudo aquilo que de positivo foi possível para eles descobrirem e construir.

Assim, os acadêmicos em suas falas demonstraram que:

a) Os melhores momentos dos acadêmicos na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado *‘estão relacionados à satisfação (gratificação) que os mesmos sentiram com os seus alunos e com o sucesso pedagógico atingido’*;

b) Os piores momentos dos acadêmicos na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado *‘estão relacionados à insatisfação (frustração) que os mesmos sentiram com os atos de indisciplina dos alunos e o conseqüente insucesso pedagógico’*;

c) Os problemas sentidos pelos acadêmicos na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado *‘estão relacionados a diferentes fatores, mas que podem ser amenizados ou solucionados através de empenho com a sua formação. O acadêmico precisa formar-se, não esperar que a instituição de ensino o faça.*

d) As crises sentidas pelos acadêmicos na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado *‘podem ocorrer em épocas e momentos variados do estágio e são frutos de fatores circunstanciais, todavia, a ocorrência de crises foi intensamente declarada no início do estágio, quando é intensificado o chamado choque com a realidade escolar’*;

e) Os momentos de ruptura profissional dos acadêmicos na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado *‘estão intimamente relacionados ao agudizar das dificuldades enfrentadas pelos mesmos em suas práticas pedagógicas’*. Quando as dificuldades se

intensificam e os acadêmicos não conseguem superá-las, surge um sentimento de insatisfação profissional que leva ao desejo de abandono. Quando elas são superadas pelos acadêmicos, surge um sentimento de satisfação profissional e, assim, não ocorre o desejo de abandono;

f) A relação entre docência na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado e a vida familiar *‘existiu, principalmente expressa pelo compartilhamento com os familiares dos bons e dos maus momentos das aulas’*; e,

g) A motivação dos acadêmicos para a carreira na escola depois da Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado *‘está intimamente ligada ao bom relacionamento que tiveram com os seus alunos’*.

Após essas constatações, esperamos que esse estudo possa servir para a orientação de construção de novas práticas pedagógicas dentro das escolas de formação de professores, não pretendendo de forma alguma considerá-lo como um modelo ideal de preocupações.

Notas

¹ Licenciada em Educação Física (UFSM)
Especialista em Gestão educacional (CE/UFSM)
Especialista em Educação Física Escolar (CEFD/UFSM)
Mestranda em Educação (PPGE/CE/UFSM)
Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física – GEPEF (UFSM)
Tuiuti, 2230/102 – Santa Maria (RS) - Cep: 97050420.
franciele.ilha@yahoo.com.br

² Licenciado em Educação Física (UNICRUZ)
Especialista em Ciência do Movimento Humano (UNICRUZ)
Especializando em Educação Física Escolar (UFSM)
Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física – GEPEF (UFSM)
rodkrug@bol.com.br

³ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM)
Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM)
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (UFSM)
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física – GEPEF (UFSM)
hnkrug@bol.com.br

⁴ Este currículo apresentava uma formação generalista ao acadêmico de Educação Física, podendo este atuar na escola e fora dela após a sua graduação. Neste, a disciplina de Prática de Ensino era desenvolvida em apenas um semestre do curso, o sétimo. Atualmente, a partir da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP N°. 1/2002) e das Diretrizes Curriculares

Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES Nº.7/2004), as Universidades/Faculdades/Centros Universitários deveriam delimitar qual seria o Curso a ser (re) configurado, sendo este de Licenciatura e/ou de Bacharelado. Hoje, a Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS proporciona três disciplinas obrigatórias com experiências docentes aos seus acadêmicos, denominadas de Estágios Curriculares Supervisionados. Durante o quinto semestre com o ensino médio, no sexto com as séries finais e no sétimo, com as séries iniciais do ensino fundamental.

⁵ O mal estar docente pode ser evidenciado pelo desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática; pedidos de transferência para fugir das situações problemas; inibição de envolvimento pessoal; desejo de abandono da profissão; absentismo laboral; esgotamento; estresse; ansiedade; autodepreciação; reações neuróticas; depressões (ESTEVE, 1991).

⁶ Huberman (1992) realiza um estudo no qual classifica as diferentes fases da carreira docente. Dentre essas, vale destacar a entrada na carreira, que compreende os primeiros 2 ou 3 anos de docência. Esta apresenta dois estágios, tais como: a) O estágio de sobrevivência, momento no qual ocorre o “choque com o real”, o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana e a fragmentação do trabalho; b) O estágio de descoberta que se resume no entusiasmo inicial, à exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido no corpo de professores.

⁷ O entendimento de “satisfatória” refere-se ao fato de que, geralmente, as influências da vida pessoal na profissional tem origem negativa e causam problemas também negativos na atuação docente.

Referências

AQUINO, J.R.G. Apresentação. In: AQUINO, J.R.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p.7-8, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 7**, 31 Março, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, 18 de Fevereiro, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, 19 de Fevereiro, 2002b.

CARREIRO DA COSTA, F.A.A. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista de Educação Física**. Maringá: UEM, v.5, n.1, p.26-39, 1994.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1992.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Portugal, Porto Ed., 1991. p.93-124.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, p.63-77, 1992.

GONÇALVES, J.A.M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, p.141-168, 1992.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOLLY, M.L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A.(Org.). **Vida de professores**. Porto (Portugal): porto Editora, p.79-110, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, p.31-62, 1992.

KRUG, R. de R.; KRUG, H.N. As gratificações e frustrações da docência em educação Física escolar para os acadêmicos do CEFD/UFSM em situação de estágio. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, a.13, n.125, p.1-10, Outubro, 2008. Disponível em <http://www.efdeportes.com> . Acessado em 13 de outubro de 2008.

NOAL, I.K. **Manifestações de mal-estar docente na vida de professores do ensino fundamental: um estudo de caso**, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, p.15-34, 1992.

PERIM, M.F. et al. Histórias da experiência docente dos acadêmicos da Prática de Ensino na UFSM. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FIEP, 16, 2001, Foz do Iguaçu. **Anais – Volume 2**, Foz do Iguaçu, 2001. p.75-79.

PETRICA, J.M. A formação de professores de Educação Física nas escolas superiores de Educação Física. **Revista de educação física e desporto horizonte**. Lisboa, v.IV, n.22, p.128-135, 1987.

PICCIN, C.F. **O estágio curricular supervisionado na formação do licenciado em educação Física na UFSM: um estudo de caso**, 2005. Iniciação Científica (PROLICEN/UFSM) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

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

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

SCHÖN, D.A. Tradução Roberto Cataldo Costa. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. A indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: o caso dos futuros professores de Educação Física da UFSM em situação de Estágio Curricular. In: CONGRESSO MERCOSUL DE CULTURA CORPORAL E QUALIDADE DE VIDA, II, 2002, Ijuí. **Anais**, Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, 2002. p.57.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Teaching experience in practice curricular supervised stage in students' physical education of the CEFD/UFSM (curriculum 1990)

Abstract: The present paper is aimed at investigating the of teaching experience in the Practice of Teaching in Physical Education at the Center of Academic Sports and Physical Education in the Federal University of Santa Maria. The participants were 26 students enrolled in the discipline of Teaching Practice / Supervised Curricular Internship in Physical Education Graduation Course (Curriculum 1990), which was interned in the public schools of Santa Maria (RS). The instrument was a semi-structured interview. The process of interpreting the obtained information was the symbolic interactionism. We conclude that the best moments are related to the satisfaction they felt with their students and the educational success achieved, the worst moments are related to dissatisfaction they felt with the acts of indiscipline and the resulting failure of students learning, problems experienced are related to factors which are external to their teaching activities, the perceived crisis can occur at different times and moments of the stage and resulted from circumstantial factors, however, the occurrence of crisis was declared at the start of intensive training, when it is intensified with the so-called clash with the school reality, the professional moments of rupture are closely related to the acute difficulties faced by them in their teaching practices.

Keywords: Teaching Experience; Teaching Practice / Supervised Curricular Internship; Physical Education.

Recebido em: 18/05/2009

Aceito em: 20/06/2009