

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**LUCENA MAY**

**O ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO  
MÉDIO NA ESEFID DA UFRGS**

Porto Alegre

2017

Lucena May

O ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO  
MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e  
Dança da Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul – UFRGS como pré-requisito para a  
Conclusão do curso de Licenciatura em  
Educação Física

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Grosso da Fonseca

Porto Alegre

2017

**Lucena May**

**O ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO  
MÉDIO**

Conceito final:

Aprovado em: ..... de .....de.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Fabiano Bossle - UFRGS

---

Orientadora – Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Grosso da Fonseca – UFRGS



## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, que iluminou meus passos até aqui.

À minha família que sempre me apoiou. Obrigada por acreditarem em mim. Amo vocês!

Ao meu namorado por ser paciente durante esse período turbulento. Obrigada por estar ao meu lado. Te amo!

À querida Professora Denise, minha orientadora, pela acolhida, confiança, pelos momentos de reflexão e aprendizagem, mas, sobretudo por sempre me entender.

Às minhas amigas por estarem sempre preocupadas comigo e com o desenvolvimento do meu trabalho. Obrigada pela preocupação e paciência. Amo vocês!

Muito obrigada!



## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo compreender as possíveis relações entre as expectativas anteriores ao estágio do Ensino Médio e as percepções ocorridas durante o mesmo, de acadêmicos de licenciatura em Educação Física. É um estudo de natureza qualitativa e a coleta de informações foi realizada através de observações e entrevistas do tipo semiestruturadas. Os fatos que motivaram este estudo relacionam-se com a frequente apreensão dos estudantes de Licenciatura em Educação Física em realizar o estágio no Ensino Médio. O referencial teórico compreende o Estágio Curricular da Educação Física e os alunos do Ensino Médio. A discussão foi organizada em duas categorias de análises denominadas Expectativas e Percepções. Essa discussão trouxe à tona a relevância da desconstrução do estereótipo criado acerca dos jovens bem como a necessidade de o currículo da graduação colocar em prática a transversalidade entre as ciências duras/biológicas e as sociais/humanas.

**Palavras-chave:** Estágio no Ensino Médio; Educação Física Escolar; Juventude (s)



## **ABSTRACT**

The present study aims to understand the possible relationships between expectations prior to the High School stage and the perceptions that occurred during the same, of undergraduate students in Physical Education. It is a qualitative study and the information collection was carried out through observations and semi-structured interviews. The facts that motivated this study are related to the frequent apprehension of the students of Degree in Physical Education in accomplishing the stage in High School. The theoretical framework includes the Physical Education Curriculum and High School students. The discussion was organized into two categories of analyzes called Expectations and Perceptions. This discussion brought to light the relevance of the deconstruction of the stereotype created about young people as well as the need for the undergraduate curriculum to put into practice the transversality between the hard/biological and social/human sciences.

Key-words: Internship in High School; School physical education; Youth (s)



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2.OBJETIVOS.....</b>	<b>8</b>
2.1 OBJETIVO GERAL.....	8
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
3.1 O ESTÁGIO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	9
3.2 OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....	11
<b>4.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>14</b>
4.1 QUESTÕES DE PESQUISA.....	14
4.2 MÉTODO DE BORDAGEM.....	14
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	15
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	15
4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E COLETA DE INFORMAÇÕES.....	16
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES.....</b>	<b>16</b>
5.1 EXPECTATIVAS.....	17
<b>5.1.1 A questão etária.....</b>	<b>17</b>
<b>5.1.2 Saberes docentes.....</b>	<b>19</b>
<b>5.1.3 A questão do desinteresse e os saberes dos alunos.....</b>	<b>21</b>
<b>5.1.4 Questões curriculares.....</b>	<b>24</b>
5.2 PERCEPÇÕES.....	25
<b>5.2.1 A questão etária.....</b>	<b>25</b>
<b>5.2.2 A dimensão afetiva.....</b>	<b>27</b>
<b>5.2.3 A questão do desinteresse.....</b>	<b>28</b>
<b>5.2.4 A desconstrução de uma lógica.....</b>	<b>30</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>35</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O estágio é o período em que os estudantes podem experimentar a prática, ressignificando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, concatenando as informações advindas das disciplinas que compõem o currículo acadêmico. Por meio dele o acadêmico vivencia o mundo escolar experimentando diferentes situações que permeiam este contexto. Entretanto, conversas com colegas durante o curso, indicam que é recorrente uma maior ansiedade gerada nos acadêmicos para a realização do estágio curricular de licenciatura em Educação Física no Ensino Médio, em relação aos outros estágios obrigatórios do curso, que são na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Essa apreensão parece desencadear uma insegurança inicial que pode interferir nas primeiras interações dos estagiários com as turmas que lhes são confiadas.

Nessa perspectiva alguns fatores aparecem nas falas dos colegas como possíveis dificuldades a serem enfrentadas com os jovens do Ensino Médio, dentre elas destacamos: o fato da faixa etária entre o estagiário e os alunos ser muito próxima ou o desinteresse que os jovens dessa idade costumam demonstrar em relação às atividades físicas em geral.

O presente estudo visa, portanto, identificar as expectativas manifestadas pelos acadêmicos durante a disciplina que antecede e prepara para o estágio, bem como compreender as possíveis relações entre as expectativas e as percepções observadas ao longo da prática do estágio, buscando contribuir com o debate sobre Estágio da Educação Física no Ensino Médio.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender as possíveis relações entre as expectativas anteriores ao estágio do Ensino Médio e as percepções ocorridas durante o mesmo, de acadêmicos de licenciatura em Educação Física.

## 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar e compreender as expectativas manifestadas pelos acadêmicos durante a disciplina que antecede o estágio.

Identificar e compreender as percepções dos acadêmicos com relação aos desafios durante o estágio.

Estabelecer as possíveis relações entre as expectativas e percepções dos acadêmicos sobre o estágio no Ensino Médio.

## 3. REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1 – O ESTÁGIO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O estágio é o período em que os estudantes devem colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, concatenando as informações advindas das disciplinas que compõem o currículo acadêmico, dando-lhes unidade estrutural e testando-lhes o nível de conhecimento e o grau de entendimento. Por meio dele o acadêmico vivencia o mundo escolar experimentando diferentes situações que permeiam este contexto.

[...]o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio desse exercício beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores (Scalabrin e Molinari, 2013, p. 3).

Neste período os acadêmicos irão exercitar a docência e iniciar o processo de se entenderem enquanto professores.

O estágio supervisionado exigido nos cursos de licenciatura é importante porque ali o futuro professor compreende que os professores e alunos devem estar num mesmo mundo, falar a mesma linguagem, utilizar como ponto de partida o meio em que o aluno se encontra inserido, assim consegue fazer uma analogia, pois é conhecedor de sua realidade e a partir dali aprofundar os conhecimentos (Ibidem, p. 4)

Esse primeiro contato com a realidade escolar é muito importante para o acadêmico em função da possibilidade de praticar o que lhe foi ensinado na graduação e de tentar compreender os alunos e suas necessidades. O estágio, portanto, contribui de forma efetiva para a construção das competências iniciais necessárias para o exercício da docência no âmbito da Educação Física Escolar.

Diferentes leis regulamentam o estágio no Brasil. Nessa perspectiva, no art. 82 da LDBEN (Lei nº 9.394/96) afirma-se que as instituições de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Nesse mesmo sentido, a Lei Federal nº 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio dos estudantes, traz no art. 1º que o estágio necessita ser supervisionado e deve ser desenvolvido no ambiente de trabalho objetivando à preparação para o trabalho produtivo. Em seu art. 2º, §2º retrata que o estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para a aprovação e obtenção de diploma. Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, §6º aponta que o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente ligada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UFRGS, no currículo deste, havia anteriormente uma única experiência de estágio supervisionado com carga horária de 150h, realizada no final do curso. Em 2004 houve então uma reformulação curricular, muito em função das Resoluções n. 1 e 2/2002 do CNE, que instituíram as diretrizes curriculares para a formação de professores de Educação Básica. A Educação Física alinhava-se às demais licenciaturas da universidade, buscando dar conta da parte que lhe cabe dentro da instituição escolar, passando então a contar com mais disciplinas especificamente pedagógicas e com uma carga horária total de estágio supervisionado de 450h somados os diferentes níveis de ensino, sendo 150h destinadas para cada um desses níveis que são Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada um dos Estágios de Docência da ESEFID/UFRGS tem sua organização balizada pela Resolução 31/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS que regulamenta os Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura desta Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2007), e é realizado em Instituições de Ensino da Rede Pública, previamente definidas pelos docentes que realizam a orientação dos Estágios (Silva e Cardoso, 2016).

Diversos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS preparam os graduandos para a realização dos estágios. São disciplinas que tem por finalidade possibilitar a construção de conhecimentos e habilidades que favoreçam o desenvolvimento das diferentes competências referentes à qualificada atuação do Licenciado em Educação Física. O currículo está organizado em três eixos de formação que articulam as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada. O Eixo de Formação Geral tem por objetivo que os estudantes compreendam a organização do seu curso e a organização da Universidade onde estudam. O Eixo da Formação Específica está subdividido em oito núcleos: Campo Profissional, Pesquisa em Educação Física, Estudos Socioculturais, Práticas Corporais Sistematizadas, Desenvolvimento Humano, Conhecimentos Biodinâmicos, Exercício Físico e Saúde e Estudos do Lazer. Por fim o Eixo da Formação Orientada para a Educação Física Escolar está subdividido em quatro núcleos: Fundamentos da Educação Escolar, Fundamentos da Educação Física na Escola, Fundamentos da Educação Inclusiva e Práticas Docentes em Educação Física Escolar, onde está inserida a disciplina de estágio do Ensino Médio.

O conjunto desses conhecimentos vai aos poucos preparando o estudante para a realização do estágio. Todas as disciplinas são importantes nessa construção. Destacamos, entretanto, as disciplinas de Estudos Socioculturais (I, II e III) por trazerem sempre uma abordagem reflexiva acerca dos conteúdos que abordam o contexto social, político e econômico em que os alunos estão inseridos. Além desta, as disciplinas de Fundamentos de Educação Física nas diferentes etapas de escolaridade, preparam os graduandos para o estágio em cada um dos níveis, desafiando-os a pensar sobre a Educação Física para as especificidades de cada período de ensino escolar.

A disciplina de Fundamentos da Educação Física no Ensino Médio aborda inicialmente as questões legislativas e curriculares da Educação Física escolar nesse nível de ensino. Discute as abordagens pedagógicas que orientam a prática educativa no Ensino Médio e desafia o acadêmico a pensar em um ensino de forma crítica e emancipatória para os alunos deste nível escolar, além de estudar quem é esse aluno que está no ensino médio, e que será alvo do trabalho desse período de estágio.

### 3.2 OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Os “jovens de hoje” estão constantemente estereotipados com características não positivas. Segundo Dayrell, (2014, p. 102)

As principais queixas dos professores são sobre a indisciplina manifestada através da falta de respeito com os professores, a agressividade entre os próprios jovens, a agressão verbal e física, a irresponsabilidade diante dos compromissos escolares e a dispersão devido ao uso de celular ou outros aparelhos eletrônicos.

Todavia, de acordo com o autor, há outro ponto de vista dessa situação, quem vem dos jovens.

Os jovens relatam reclamações em relação à escola e aos seus professores. Para grande parte dos jovens, a instituição parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades. O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. (idem p. 102)

Nesse mesmo sentido, Silva (2013) também escreve sobre esse assunto, concluindo que “tem sido usual classificar a juventude a partir de condutas estereotipadas. Por exemplo, a ideia de que ser jovem é ser rebelde ou contestador.”

Nessa perspectiva, precisamos inicialmente desconstruir esse estereótipo que foi construído sobre os jovens. Entendê-los como protagonistas do processo de ensino pode contribuir para a elaboração de planos de aulas que abordem conteúdos pertinentes e significativos para eles, o que poderia refletir em um melhor envolvimento e maior participação deles nas aulas.

“Participação” talvez seja a palavra chave do presente estudo, pois a grande apreensão dos acadêmicos está, aparentemente, em ter ou não o engajamento dos alunos nas aulas.

A noção de participação é ampla e diversa.

Há vários sentidos para a palavra participação e várias formas de realizá-la. Em um sentido mais amplo, a participação nos remete à ideia de adesão das pessoas em agrupamentos produzidos nas variadas dimensões de organização da sociedade. (Dayrell e Carrano, 2014, p. 121)

Em um sentido mais estrito, podemos pensar na participação dos alunos como o engajamento nas aulas, colaborando para o andamento das mesmas e construindo junto ao professor o conhecimento e o aprendizado idealizados.

O engajamento participativo pode aumentar seu estímulo para novas aprendizagens, melhorar a escrita e provocar o desenvolvimento da

capacidade de argumentação para a defesa de pontos de vista. Nesse sentido, a participação pode ser entendida como um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no interior da escola. (Dayrell e Carrano, 2014, p. 121)

A experiência participativa pode colaborar para o desenvolvimento sociocultural do aluno, auxiliando em um processo de autoconhecimento enquanto cidadãos.

Retomando a justificativa do presente estudo, umas das possíveis causas para uma maior ansiedade em realizar o estágio de Educação Física com os alunos do Ensino Médio seria o fato de os acadêmicos terem, muitas vezes, idades muito próximas às dos alunos, o que talvez refletisse em um possível desrespeito destes, ou na falta de reconhecimento da autoridade do estagiário, enquanto professor. Entretanto, podemos pensar que com essa aproximação etária talvez possa ser mais fácil compreender essa realidade, tornando esse processo de reconhecimento mais natural. Pensar junto a eles e fazer com que expressem o que desejam aprender auxiliando na construção desse conhecimento.

É bom lembrar que os jovens em geral costumam pensar muito, a respeito de muitas coisas, e podemos utilizar essa facilidade de reflexão para instigar o pensamento crítico.

[...] eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém. (Dayrell, 2003, p. 43-4).

A escola tem papel fundamental nessa construção de identidade dos jovens. E as aulas de Educação Física, em especial, podem ser um espaço de debates e reflexões para auxiliar nessa construção.

Silva (2013) ressalta que é bom lembrar que ser jovem e ser aluno não são a mesma coisa, ainda que muitas vezes essas condições estejam entrelaçadas. A condição de aluno é uma possibilidade a ser assumida (ou não) pelo jovem (Dayrell, 2007) e depende de suas pretensões presentes e futuras. Essas pretensões estão diretamente relacionadas aos sentidos que os jovens atribuem à experiência escolar, admitindo possibilidades que vão da obrigatoriedade de suportar a escola à possibilidade de atribuir a ela o significado de ser portadora e veículo de projeção social.

Quem já passou por esse período escolar sabe como é pesaroso frequentar a escola simplesmente por ser obrigado pelos pais, ou pela sociedade, sem entender como aquilo tudo fará parte do seu crescimento pessoal. Nesse sentido os autores ajudam a compreender a realidade do aluno, aspecto que se constitui em desafio para uma prática pedagógica intencional.

#### **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

##### **4.1 QUESTÕES DE PESQUISA**

O presente estudo buscou compreender se existe relação entre as expectativas anteriores ao estágio do Ensino Médio e as percepções decorrentes deste, em acadêmicos de licenciatura em Educação Física. Nesta perspectiva, foram elaboradas como questões de pesquisa:

- Quais as expectativas dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em relação ao estágio do Ensino Médio?
- As expectativas geradas nos acadêmicos de licenciatura em Educação Física para o estágio do Ensino Médio se materializam no decorrer deste?
- Quais as implicações das possíveis apreensões/expectativas, na realização do estágio?

No contexto deste trabalho entendo por expectativa a ansiedade gerada nos acadêmicos para realizar o estágio no Ensino Médio. Receio de enfrentar o jovem nas escolas. Insegurança e apreensão que podem interferir nas primeiras interações dos estagiários com as turmas que lhes são confiadas. Já por percepções tem-se a compreensão sobre o que de fato é o estágio no Ensino Médio. Entendimento dos processos relacionais do estágio e maior clareza sobre as particularidades desse período.

##### **4.2 ABORDAGEM INVESTIGATIVA**

Esse estudo se constituiu de pesquisa com abordagem qualitativa. Os investigadores que utilizam a pesquisa qualitativa realizam o tratamento das informações valorizando os procedimentos de coleta, como a observação, as entrevistas, as análises de materiais, e

documentos diversos, e a própria pessoa do investigador. Sobre esta visão, Molina Neto (1999, p. 112) afirma:

(...) o termo qualitativo é empregado para sustentar um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana.

A abordagem qualitativa de investigação não se estabelece, portanto, mediante a operacionalização de variáveis, mas na compreensão do fenômeno em toda a sua complexidade e em seu contexto natural, habitual.

#### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos foi do tipo intencional por conveniência. Participaram do estudo cinco (5) acadêmicos de licenciatura em Educação Física da UFRGS, que estão cursando a disciplina de estágio no Ensino Médio, no semestre 2017/1. A escolha dos acadêmicos foi feita pela facilidade de acesso aos mesmos, considerando que realizavam o estágio na mesma escola em que eu me encontrava. Inicialmente tive a intenção de entrevistar um número maior, incluindo sujeitos que já haviam concluído o estágio. Entretanto, estes não se mostraram disponíveis para responder a entrevista. Diante disto, o estudo foi desenvolvido com os colaboradores mencionados acima.

#### 4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

A coleta de informações para esse estudo foi realizada através de entrevista semiestruturada e observação.

A opção por utilizar a entrevista semiestruturada se dá por ser um instrumento que permite diálogos. Molina Neto (2010, p. 134) sugere que as entrevistas semiestruturadas possibilitam “um roteiro para o diálogo e pela flexibilidade que permite aos participantes incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco do estudo”. Nessa perspectiva, consideramos que esse tipo de entrevista acrescenta mais informações para o estudo. Importante destacar que durante a realização das entrevistas, tive o cuidado de buscar uma

isenção nos comentários, no sentido de não induzir ou influenciar as respostas, considerando que também me encontrava nas mesmas condições de estagiária. Após a realização, as entrevistas foram transcritas e enviadas para a apreciação dos colaboradores para possíveis ajustes que julgassem necessários.

Além das entrevistas, foram realizadas observações na atuação do estágio docente de quatro (4) dos cinco (5) colaboradores. Essas observações enriquecem a reflexão acerca das respostas dos entrevistados, uma vez que permitem relações entre as respostas e as práticas docentes. Silva (2013, p. 39) ressalta que “os estágios curriculares devem pautar-se como instrumento de integração entre teoria veiculada no curso de graduação e os conhecimentos advindos da observação e participação em situações reais de trabalho”. Assim, a observação é parte constituinte da formação do acadêmico durante o estágio.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E COLETA DE INFORMAÇÕES

Aos acadêmicos colaboradores, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constaram informações sobre o projeto de pesquisa. Após a transcrição das entrevistas, as mesmas foram enviadas aos colaboradores para que pudessem confirmar ou sugerir alterações, caso assim o entendessem.

Ao final do processo de pesquisa, os colaboradores terão acesso às interpretações e considerações construídas no trabalho.

Os nomes dos entrevistados foram alterados para garantir a privacidade dos mesmos.

### 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Logo no início da coleta, através das entrevistas, senti nos colaboradores um interesse em falar sobre o assunto, o que parece indicar que eles também haviam se incomodado em algum momento com o estágio do Ensino Médio. Conforme íamos conversando, vi que a entrevista parecia uma “sessão de terapia”, pois seus relatos remetiam a um desabafo. Um alívio. Vi então que seria muito pertinente falar sobre isso.

Assim, no decorrer da pesquisa, após as entrevistas e as observações, foi possível destacar elementos que vão ao encontro do objetivo de compreender as possíveis relações entre as expectativas anteriores ao estágio e as percepções decorrentes deste, os quais foram organizados em duas categorias de análise que sistematizam os achados deste estudo: Expectativas e Percepções.

## 5.1 EXPECTATIVAS

Expectativa segundo o Dicionário Aurélio significa “*Ação ou atitude de esperar por algo ou por alguém, observando*” ou ainda “*Esperança baseada em supostos direitos, probabilidades, pressupostos ou promessas*”. O estágio do Ensino Médio é o terceiro (3º) estágio do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS, portanto, se o acadêmico segue o currículo com suas etapas em sequência, outros dois estágios já foram realizados quando ele chega nesta etapa, e provavelmente ele já criou expectativas baseadas nas suas experiências anteriores, e no que ouviu dos seus colegas que já passaram por esta fase da graduação.

O fato singular presente nesta pesquisa é de que muitas vezes, como já colocado na introdução deste estudo, essa expectativa é negativa em relação a esse estágio do Ensino Médio, e três (3) dos colaboradores mencionaram isso nas suas respostas.

### 5.1.1 A questão etária

Nessa perspectiva, a Colaboradora 2, quando questionada sobre sua expectativa para o estágio, respondeu:

Minhas expectativas eram as piores possíveis. Eu fugi do estágio do médio desde o início porque eu achei que era o mais difícil. Eu sempre tive receio com todos os estágios, mas com o do médio eu sempre achei que era mais difícil, por terem uma idade mais aproximada da nossa [...]

Outros colaboradores também mencionam a idade como um dos principais motivos pela ansiedade.

Colaborador 4: [...]acho que a idade. Por eu ter uma idade muito parecida com a dos alunos, antes de começar eu pensava meu Deus, eles não vão me respeitar [...]. Acho que esse era o maior fato pra eu ter esse nervosismo.

Nesse mesmo sentido a Colaboradora 5 complementa “eu pensei que eles não iam ter respeito pelos estagiários, porque os estagiários têm uma idade muito próxima da deles, então pensei que eles não iam nos respeitar”.

Essa ansiedade gerada nos acadêmicos em função da proximidade de idade entre eles e seus alunos pode estar relacionada ao entendimento do sentido da “autoridade” ou em como demonstrá-lo para os alunos, partindo do pressuposto de que a idade seria um entrave no estabelecimento dessa relação.

Acredito que vivemos em meio a uma crise na autoridade dos professores em geral, que muitas vezes, na tentativa de “controlar” a turma, confundem autoridade com autoritarismo, impondo aulas onde o aluno não tem oportunidade de se posicionar, não participa na construção do conhecimento. Não há espaços para críticas e não é incentivada a sugestão de novas ideias. Furlani (1997, p.12) fala sobre a crise da autoridade como sendo um processo mais amplo: “uma crise cultural”, onde “ideias, valores e crenças estão sendo questionados, pois, o ideário que servia de referencial para a postura humana revela-se inconsistente frente aos problemas criados por uma nova realidade.” É evidente que a sociedade mudou, que os jovens mudaram e o ensino não pode se manter igual, ele precisa acompanhar essas mudanças, tanto nos conteúdos a serem abordados como na forma de fazê-lo.

Cabe ressaltar a necessidade de uma clara distinção dos lugares de professor e aluno como um dos fatores determinantes da autoridade do professor. É o que Aquino (1999, apud Fonseca, 2010 p. 75) destaca quando explica que a autoridade se estabelece, inicialmente, a partir da ideia de ocupação de um lugar social instituído, preexistente e predeterminado historicamente. Entretanto, hoje o aluno não obrigatoriamente irá entender essa posição do professor, e respeitá-lo por isso. Nesse sentido, “o reconhecimento da autoridade do agente não é uma reação automática, nem um dever natural da clientela; ele precisa ser forjado na ação cotidiana, e sempre em ato” (Aquino, 1999 apud Fonseca, 2010, p. 76). Posturas e condutas me parecem ações necessárias para essa representação de um professor que seja respeitado, sem ser autoritário. Todavia parece que a idade não está necessariamente

relacionada a elas. Talvez esteja mais ligada aos saberes do professor e sua segurança com o que pretende ensinar e a forma de fazê-lo.

### 5.1.2 Saberes docentes

Um dos colaboradores deste estudo teve uma visão diferente das que foram mencionadas até então. A sua expectativa para o estágio no Ensino Médio era “*que seria mais tranquilo pela facilidade de comunicação com os alunos, por ter uma idade mais avançada do que os anteriores*” (Colaborador 3). Aparentemente esse acadêmico já tinha uma visão mais esclarecida sobre o tema, uma vez que não demonstrava apreensão e logo no início já havia pré-estabelecido sua forma de atuação no estágio, segundo ele “*vamos seguir uma linha que eles têm facilidade e com isso vai ser mais fácil de abordarmos eles.*” Este colaborador já está na sua segunda graduação, e possui também formação em Coaching, o que nos possibilita pensar que seus saberes acumulados contribuíram para esse esclarecimento sobre o estágio e a sua atuação nele.

Os saberes docentes são construções oriundas de diferentes experiências vivenciadas pelos professores. Segundo Tardif (2002, p. 36) “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Assim, todas as situações vividas pelos docentes, contribuem para a sua formação e sua bagagem de saberes.

Ao se referir à pluralidade das relações com o saber, Charlot (2001 apud ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015. p. 36) aponta:

1. Que toda a relação com o saber é uma relação de quem aprende com aquilo que aprende e consigo próprio, apropriando-se sempre de algo do “mundo humano”. O sentido e o valor do que é aprendido “está indissociavelmente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa na tentativa de aprender) (CHARLOT, 2001, p. 27 apud ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015. p. 36)
2. Que toda a relação com o saber é uma relação com o outro, pois o aprender dá acesso à comunidade virtual e presente dos que aprendem;

3. Que toda a relação com o saber é uma relação com o mundo em que a pessoa vive, aprende e desenvolve atividades. “O sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói” (CHARLOT, 2001, p. 27 apud ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015. p. 36) Tais aprendizagens são mais ou menos importantes, mais ou menos interessantes para o sujeito. “O sentido e o valor de um saber [...] são indissociáveis dessa relação com o mundo” (CHARLOT, 2001, p. 27-28 apud ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015. p. 36)

Portanto, a construção dos saberes dos professores está relacionada com toda a sua relação com o mundo e conseqüentemente, a construção dos saberes dos alunos também terá influência nas suas relações com o professor, com os colegas, com a escola e com a sociedade a qual pertence.

Tardif ainda afirma que:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (2002, p. 39)

Nesse sentido, quando o professor domina o seu conteúdo, ele passa a ter segurança no que está ensinando, e isto também é passado para os alunos. Com isso, as chances de os alunos gostarem do conteúdo que está sendo abordado aumentam, pois normalmente, nessas situações onde o professor ensina o que gosta, ele se dedica muito mais e esse sentimento é transmitido junto com o conteúdo, contaminando positivamente o processo de ensino aprendizagem.

Uma das bases históricas fundamentais para que o professor consiga o reconhecimento da autoridade é a posse do conhecimento. O professor deve saber mais de que seus alunos a respeito do que se propõe a ensinar, pois a confiança deles é diretamente proporcional à segurança que o professor evidencia, frente ao domínio teórico em determinado campo de conhecimento. (CUNHA, et. al. 2004, p.73)

Quando o professor tem a posse do que está ensinando oportuniza com mais facilidade a construção do conhecimento dos alunos, pois a segurança advinda destes saberes perpassa o ensino e atinge os alunos.

Os acadêmicos, por estarem iniciando no caminho docente, talvez ainda não possuam tamanha segurança no que estão ensinando, uma vez que muitas coisas também são novas para eles. Entretanto, por terem uma idade mais próxima dos alunos do Ensino Médio, podem se beneficiar deste fato, e entenderem com mais facilidade as necessidades desses jovens e podem utilizar este saber nas suas aulas e no seu convívio com os alunos, elaborando aulas mais atrativas, participativas e significativas para os eles.

### 5.1.3 A questão do desinteresse e os saberes dos alunos

Outro motivo para a apreensão aparente dos acadêmicos aparece na fala da Colaboradora 5:

Eu sempre pensei que o estágio do médio ia ser muito difícil e ia ser o mais difícil de todos, e que nenhum aluno ia fazer o que a gente pedisse. [...] porque eu tinha uma ideia assim de que os alunos do ensino médio eram muito desinteressados.

O jovem estigmatizado pela sociedade em geral sofre com esse estereótipo que o compreende na perspectiva da falta, da incompletude, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para escola perceber quem ele é de fato (Dayrell, 2005). O desinteresse dos alunos imaginado pela colaboradora acima pode estar relacionado com essa construção que é feita sobre os jovens de hoje, principalmente nas escolas.

A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é “ser jovem”, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais. (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015. p. 32)

Podemos pensar em diferentes modos de ver a Juventude e suas implicações. Segundo Dayrell (2005)

Acredito que a noção de juventude deve ser entendida, ao mesmo tempo, como uma condição social e uma representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, na qual completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade e, no seu interior, cada grupo social vai lidar e representar esse momento é muito variada. Não existe uma juventude, mas sim *juventudes*, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade. Nesse sentido, se

queremos compreender os jovens com os quais atuamos, antes de nada é necessário conhecê-los em sua realidade, descobrindo os diferentes modos pelos quais eles constroem a sua experiência.

Nessa perspectiva, o jovem torna-se protagonista do processo de ensino aprendizagem, capaz de refletir e de se ver como indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento em que se insere enquanto cidadão social. Para que a escola seja um espaço que auxilie no processo de construção da identidade dos alunos, considerando as esferas culturais e sociais, é preciso respeitá-los e entendê-los.

Um primeiro aspecto é reconhecer e lidar com o jovem como sujeito. Implica percebê-lo como realmente é, além da sua condição de aluno. É um indivíduo que ama, sofre, se diverte, pensa a respeito das suas experiências, interpreta o mundo, tem desejos e projetos de vida. Torna-se necessário escutá-los, considerá-los como interlocutores válidos e, na perspectiva do protagonismo juvenil, tomá-los como parceiros na definição de ações que possam potencializar o que já trazem de experiências de vida. (DAYRELL, 2005)

Os saberes oriundos dos alunos precisam estar alinhados com os conteúdos a serem abordados nas aulas. Desta forma, falarão a mesma linguagem e terão significados recíprocos.

Levar em conta o jovem como sujeito é adequar a escola a uma “pedagogia da juventude”, considerando os processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com os afetos e sentimentos próprios dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade. Implica também adequar o ritmo dos processos educativos, dinamizando-os com metas e produtos que respondam à ansiedade juvenil por resultados imediatos. É fazer da escola um espaço de produção de ações, de saberes e relações. É acreditar na capacidade do jovem, na sua criatividade e apostar no que ele sabe e quer dominar. (DAYRELL, 2005)

O jovem é o protagonista, e a partir dessa centralidade devem emergir as ofertas das escolas, com relação a conteúdos e metodologias. Os professores, por estarem em constante contato com os alunos nas escolas, devem ser sensíveis às suas necessidades e anseios, a fim de propiciar um ambiente que favoreça a construção do conhecimento almejado.

É fundamental que nós, educadores, façamos um exercício de autorreflexão para tomar consciência de qual representação fazemos dos jovens com os quais atuamos de tal forma a possibilitar a superação dos estereótipos e nos abirmos a conhecer quem de fato são aqueles sujeitos que pretendemos formar. Daí a importância de construirmos uma noção de juventude que possa nos ajudar a conhecer os jovens com os quais lidamos. Como nos ensina a Antropologia: é necessário conhecer para compreender! (DAYRELL, 2016. p. 24)

Nesse sentido, só podemos efetivamente conhecer o jovem se desconstruirmos os estigmas e começarmos a vê-los como realmente são, respeitando suas individualidades, considerando diálogos entre estudantes, professores, gestores, funcionários, pais, e a reinvenção das escolas como efetivas comunidades de convivência onde cada um e todos podem dizer a sua palavra e, dizendo-as, possam construir novos conhecimentos, habilidades, experiências que permitam uma inclusão emancipatória nesta sociedade, que cabe a todos transformar (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014).

O embasamento dos professores para a elaboração das aulas deve ser feito sob os documentos que regulam este período de ensino. Um deles é as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) que, possui uma visão atual sobre as juventudes.

Os estudantes do Ensino Médio são predominantemente adolescentes e jovens. Segundo o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), são considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser reduzida a um recorte etário (Brasil, 2006). Em consonância com o CONJUVE, esta proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes.

Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. (BRASIL, 2013, p. 155)

Esses documentos evidenciam uma atualização acerca das discussões que perpassam a temática da Juventude, entretanto parece que esse debate não se faz presente no cotidiano da escola, não chegando a constituir a prática docente. Aparentemente, a escola ensina saberes que os jovens não conseguem relacionar com uma aplicabilidade nas suas rotinas.

Os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Essa inadequação levaria, talvez, a uma desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores (“para que servem exatamente?”) e dos saberes escolares em geral, cuja pertinência social não é mais tida como óbvia. A escolarização, enquanto estratégia global que possibilita o acesso às funções sociais cobiçadas, não seria mais suficiente. Surge então a necessidade de micro estratégias cujo desafio consistiria em determinar quais são os saberes socialmente pertinentes dentre os saberes escolares. (TARDIFF, 2002, p. 47)

Nessa perspectiva, é preciso entender as necessidades dos jovens relacionadas com o sentido social da escola, para que esta ofereça saberes passíveis de compreensão e que sejam úteis para seu futuro ingresso no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social.

#### 5.1.4 Questões curriculares

Outra causa para a apreensão aparece na fala da Colaboradora 2 “por não ter uma linearidade com o (estágio) infantil e o fundamental”. Ela comenta sobre a disciplina de fundamentos do Ensino Médio e a abordagem como foi feita no seu período da graduação: “*acho que deveria ser mais prática e tratando de assuntos que a gente deveria tratar com eles no ensino médio*”, parecendo esperar um manual de aplicação prática. Essa disciplina é essencial para o estágio, pois é nela que discutimos os assuntos pertinentes deste período específico, e conversamos sobre os jovens que vamos encontrar na escola. Entendo que não só essa disciplina, mas muitas outras que cursamos durante a graduação deveriam abordar esses assuntos referentes às diferenças em ministrar aulas de Educação Física para os diferentes níveis do ensino escolar. As inúmeras disciplinas de esportes, por exemplo, deveriam apresentar maneiras de ensinar esses esportes tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, incluindo diferentes abordagens de ensino, pois hoje sei que existem muitas diferenças, mas não me senti preparada nessas disciplinas para elas. Darido et al (1999) comenta sobre a necessidade de distinção entre os ensinos.

O ensino médio não pode ser concebido como uma repetição, um pouco mais aprofundada, do programa de Educação Física do ensino fundamental, mas deve apresentar características próprias, que considerem o contexto sócio-histórico destes alunos. (DARIDO et al, 1999)

Na verdade, entendemos que não apenas o Ensino Médio deve considerar o contexto sócio histórico dos alunos, mas este nível de escolaridade deve potencializar um ensino mais reflexivo e crítico. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), o Ensino Médio possui características distintas e específicas para esta etapa, considerada final, da Educação Básica.

A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 154)

Discutimos esses documentos normativos quando fiz a disciplina de Fundamentos do Ensino Médio, e foi muito produtivo, pois o acadêmico precisa, além de ter o conhecimento sobre a existência desses documentos, contar com eles para a elaboração do seu projeto de estágio e futuramente sua atuação nas escolas. Pude perceber que os documentos que regulam o Ensino Médio no Brasil possuem boas referências para o ensino deste período, com conteúdos diversos e que contemplam as juventudes, mas que, para alguns, parecem não se aplicar nas escolas.

Ainda com relação à documentação que regula o Ensino Médio no Brasil, cabe ressaltar que está em processo de elaboração, uma nova versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (3º versão) para o Ensino Médio, a qual, segundo informações do Ministério da Educação, deverá ser apresentado e instituída ainda neste ano de 2017. A obscuridade que cerca a BNCC do Ensino Médio, deve ser mirada com o devido olhar crítico, pela importância que terá nos rumos desse nível de escolaridade.

## 5.2 PERCEPÇÕES

Podemos observar nos relatos dos colaboradores que as expectativas negativas não se confirmam com as percepções decorrentes do estágio. Os três (3) colaboradores que inicialmente temiam o estágio tiveram impressões diferentes e positivas em relação a ele no decorrer do mesmo.

### 5.2.1 A questão etária

A questão da idade que se colocava como um possível complicador da relação entre acadêmicos estagiários e estudantes do Ensino Médio, aparece como um aspecto positivo nas

relações estabelecidas durante o estágio. A Colaboradora 2 quando questionada sobre suas percepções em relação ao estágio respondeu “ *que não é tão complicado assim trabalhar com eles. [...] a idade acabou se tornando uma facilidade de entender um pouco mais o mundo deles* “. Outro colaborador também achou que a idade se tornou um fator positivo:

No fim até ajudou [...] a gente pensa que eles vão achar q a gente não tinha que estar ali, mas na verdade eles vão gostar da gente justamente por pensarmos da mesma forma, em alguns quesitos [...]a gente tá no meio, na cultura deles, tudo isso deu certo pra acabar com o nervosismo no primeiro dia já. (Colaborador 4)

Portanto, a proximidade de idade entre os acadêmicos e os alunos do Ensino Médio, de acordo com as palavras descritas, pode facilitar a comunicação e o desenvolvimento das aulas.

Dentre os aspectos que podem favorecer a aproximação, inserem-se as tecnologias de informação. Os acadêmicos, por estarem em outro momento de formação da graduação, mais atual que os professores que estão já atuando nas escolas, tem a possibilidade de estarem mais entrosados com essas novas tecnologias que chamam a atenção dos jovens e que podem possibilitar aulas mais atrativas para eles. Pude observar em uma das aulas de um dos colaboradores deste estudo a utilização de caixas de som Bluetooth e músicas que são atuais, e que fazem parte do contexto dos jovens. Esse colaborador trouxe esse dispositivo e essas músicas para discutir ritmo e os significados das letras das músicas, contextualizando com a sociedade atual. Tema, em minha opinião, muito pertinente e abordado de forma muito criativa por ele.

Os alunos que hoje frequentam o Ensino Médio reúnem características diversas, oriundas de múltiplas interconexões, com destaque à relação com os recursos multimeios, que dominam fortemente as diferentes produções culturais dos mesmos e para as quais os professores precisam atentar, a fim de que sejam integradas ao currículo escolar. Dessa forma, as aulas serão mais interessantes e produtivas. (ROSSI et al (Org.) 2010, p. 33)

O compromisso de oferecer aulas de qualidade, que sejam significativas para os jovens, deve estar presente nos planejamentos dos professores, e contar com recursos os quais eles dominam, tende a otimizar a participação e o interesse deles nas aulas.

Importa lembrar que a sensibilidade necessária para que o professor compreenda seus jovens alunos implica, também, o compromisso profissional com uma educação de qualidade. Tal compromisso pressupõe um olhar mais atento sobre os alunos, para que se possa pesquisar, refletir e

interagir com eles de maneira afetiva, visando a produção do conhecimento. (ROSSI, Aida Maria Piva et al (Org.) 2010, p. 33)

A proximidade da idade, portanto, representa possibilidades de comunicação e entendimento entre os professores/estagiários e estudantes. O diálogo tende a fluir com mais facilidade, o que pode favorecer a participação efetiva deles nas aulas.

### **5.2.2 A dimensão afetiva**

Como já foi mencionado neste trabalho, o jovem é o centro do processo de ensino aprendizagem nesta etapa da educação básica. A partir das necessidades deles deve emergir a construção dos currículos escolares. Estar perto deles permite o entendimento dessas necessidades e essa proximidade depende de uma relação de troca e de afeto. Tardif (2001) ressalta a importância da dimensão afetiva na relação professor/aluno, reafirmando a importância de o professor buscar uma harmonia entre as ações dos alunos e as suas, uma vez que trabalha com grupos heterogêneos, formados sempre por indivíduos diferentes, destacando que a ordem não é uma “*qualidade ontológica*”, mas algo que deve ser resultado de uma negociação/imposição. A afetividade, para Tardif (2002), possibilita ao professor se impor na negociação implícita nessa relação do exercício da autoridade, na qual a partir do estabelecimento de uma relação prazerosa com os alunos, torna-se mais fácil caminhar, pois com o consentimento deles.

Freire (1997) também me ajuda a refletir sobre a afetividade no processo educativo. Para esse autor o “querer bem” não afasta o professor da seriedade do trabalho docente. “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 1997, p. 160)

Para Rios (2003), o rigor é uma característica do conhecimento, e pressupõe seriedade na forma como deve ser tratado na escola. Entretanto não deve ser confundido com rigidez, uma vez que esta imobiliza, não abre espaço para a sensibilidade. “Ser professor, séria e rigorosamente, é trazer uma contribuição à descoberta do mundo pelos alunos, é proporcionar

crescimento e alegria com a construção e a reconstrução do conhecimento. [...] a afetividade traz cor e calor à prática educativa.”(RIOS, 2003, p. 131)

Nessa perspectiva, a fala do Colaborador 3 deixa claro que a afetividade e o vínculo são fatores importantes para a participação dos alunos nas aulas.

Hoje a gente está muito próximo deles, já temos uma certa intimidade, mesmo com poucas aulas porque a gente procurou entrar no mundo deles e desenvolver as aulas em cima disso e não de coisas que estão fora daquele mundo.

A relação dos acadêmicos com os jovens do Ensino Médio pode ser muito beneficiada pela afetividade, pois o vínculo é fator essencial para o diálogo e a participação dos alunos nas aulas. Pude perceber durante as observações das aulas dos colaboradores em geral que alguns tinham mais facilidade de diálogo, visto que já tinham um vínculo estabelecido com a turma. Em função de termos um tempo relativamente curto de estágio (aproximadamente 15 aulas), é muito importante que essa relação de troca e de vínculo seja almejada desde o início das aulas, para que se utilize essa relação em favor destas.

### **5.2.3 A questão do desinteresse**

Outra percepção importante aparece na fala da Colaboradora 5, quando remete à expectativa de jovens desinteressados: “elas são humanas, e querem interagir e querem aprender, são humanas e não aquele bixinho que eu pensei”. Pensamos aqui sobre o que já discutimos sobre o jovem estigmatizado e a necessidade de desconstruir esse paradigma a fim de enxergá-los como realmente são.

Para que seja possível uma leitura sobre a realidade das atuais juventudes, é necessário que se utilize uma ótica limpa, sem “pré-conceitos” e nem “pré-concepções”.

O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com os sentidos de práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem, não seria um deslocamento de sentido para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo? A evasão escolar não seria precedida de uma silenciosa evasão subjetiva de presença na instituição? (CARRANO, 2000, p. 7 apud ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015. p. 40).

Saber ler e ouvir os alunos, mesmo quando suas informações não vêm em formas verbais, é um saber docente que precisa ser desenvolvido ao longo dos anos de convívio com os jovens. Eles “falam” de muitas maneiras. Quando estão somente entre seus pares, quando observam o que seus colegas estão fazendo, quando observam quando propomos uma atividade para eles fazerem. Em todos esses momentos, e em muitos outros, eles falam de diferentes formas. Seus corpos demonstram se estão interessados ou não, suas expressões demonstram o que estão pensando sobre aquilo, e cabe ao professor querer ler essas informações e utilizá-las.

Rios (2003, p. 129|), discute a relação professor-aluno, colocando o aspecto da comunicação como um elemento que pode favorecer ou afastar as condições e possibilidades para que ocorram aprendizagens. Nesse sentido destaca que “ a comunicação pedagógica se realiza efetivamente no diálogo. O diálogo se faz na diferença e na diversidade”, necessitando, portanto da abertura de um espaço não só para a palavra do professor como do aluno, na prática docente. Refere ainda à importância do reconhecimento do outro como uma exigência ética, do exercício da docência.

O desinteresse dos jovens pode estar relacionado à forma como ele está sendo ensinado sobre algum conteúdo, e não no conteúdo em si. É possível que não esteja havendo a sintonia necessária para atribuição de significados. Muitas vezes eles não vão entender a necessidade de estarem aprendendo sobre muitos dos conteúdos que estão presentes nas grades curriculares, entretanto, a maneira como o assunto é passado para eles faz a diferença nesse interesse pelo aprendizado.

A escola e o ensino que ela oferta precisam ser significativos para os jovens. É um trabalho de constante atualização e dedicação dos professores para acompanhar as constantes mudanças das juventudes. Contudo, sem esse cuidado com o ensino, os jovens facilmente encontram motivos para não gostar da escola e não participar das aulas, uma vez que elas não representam nada para eles.

Os professores encontram muitos desafios durante a sua atuação docente, e um deles, muito significativo, é o de ensinar para grupos, contudo, tendo a responsabilidade de atingi-los enquanto indivíduos singulares.

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as

situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva. (TARDIFF, 2002, p. 129)

Essa generalização do ensino está muitas vezes presente nas escolas, e nas aulas de Educação Física especialmente, ela aparece em forma de um ensino global, normalmente relacionado com esportes e com rendimento, não ofertando as outras inúmeras possibilidades de práticas corporais.

O reconhecimento de diversidades, diferenças e desigualdades tem enriquecido o debate sobre políticas de juventude. Contudo, insiste-se, há que estar atento para o fato de que os jovens compartilham construtos comuns, como a pertença a uma faixa etária, determinado tipo de cultura juvenil – em certo grau –, aspirações que são formatadas por estímulos que exaltam o ser jovem. Outras características partilhadas são as experiências da condição juvenil por meio da inconstância, flutuação e volatilidade, bem como a vontade de ativar transformações e questionamentos em relação a outras gerações, o que contribui para um processo de construção de identidades sociais que se entrecruzam com histórias e biografias. (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015. p. 22)

As singularidades devem ser respeitadas, entretanto, as características em comum são aspectos inerentes aos jovens, e devem ser consideradas pois fazem parte do entendimento das juventudes. A partir deste entendimento é que se alcançam as condições de aproximação entre docente e discente. Nessa convivência entres os pares, muitas vezes ocorrem comparações que eles mesmos fazem em relação às diferenças deles com os colegas, sejam elas físicas, motoras ou intelectuais, por exemplo. Cabe ao professor auxiliar aos alunos que enxerguem seus potenciais, que serão muitas vezes diferentes dos potenciais dos colegas, e que isso é o natural. As pessoas são diferentes e devem ser respeitadas por isso. A partir desse reconhecimento das diferenças, o interesse dos jovens pelas aulas pode se manifestar, por enxergarem possibilidades de inserção e aprendizado.

#### **5.2.4 A desconstrução de uma lógica**

As percepções da Colaboradora dois (2), que falou sobre a não linearidade do estágio do Ensino Médio em relação aos outros dois (Infantil e Fundamental) apontam a necessidade de discutirmos o currículo da ESEFID.

Eu acho que os fundamentos não me passaram uma ideia do que seria a realidade do estágio do médio. Eu cheguei com uma ideia de que eu iria tratar eles da mesma forma que eu tratei os do fundamental só que seria um conteúdo mais aprofundado, ou que eles teriam uma percepção melhor do que seria trabalhado. Mas não, é muito mais teórico do que prático, é mais plantar a sementinha da reflexão do que da prática esportiva em si. Acho que é isso que eu não esperava que fosse e eu to tendo a percepção disso do médio. Me desconstruiu um pouco isso. Talvez se o estágio do médio tivesse vindo primeiro e depois os outros talvez seria mais fácil, porque eu não teria uma ideia do que seria o estágio, já construída. Porque os outros depois é o que a gente tá acostumado aqui dentro da Esef, fazer plano de aula e aplicar, acho que a gente não foi acostumado a refletir tanto e ensinar a reflexão pros outros. (Colaboradora 2)

Muitas são as críticas em relação ao currículo da graduação da Licenciatura em Educação Física da ESEFID, entretanto, a partir deste relato, trago para reflexão alguns fatores que poderiam ser melhor discutidos.

Início pela metodologia e diferentes formas de ensinar os esportes para os alunos nos diferentes níveis de ensino. Existem opiniões diversas sobre se os esportes deveriam ser obrigatórios ou alternativos/eletivos (como atualmente são) no currículo. Entretanto, para a presente discussão, vou me ater apenas em discutir a forma de ensinar os esportes nas escolas. Durante as disciplinas que ensinam essas modalidades, normalmente aprendemos os gestos motores, como ensiná-los e corrigi-los. Entretanto, pouco ou nada aprendemos sobre visão de jogo, como jogar quando não estamos com a bola, ou ainda questões mais humanas e sociais sobre aprender a como discutir os esportes e as suas possíveis relações com a sociedade, para posteriormente, levarmos essas discussões para os estágios com os alunos.

Durante o período da graduação encontramos dois tipos de ensino. Um deles (a maioria) predominantemente expositório, onde o professor espera passar o seu conteúdo, sem se preocupar se o aluno está efetivamente aprendendo ou não. O seu objetivo parece ser “passar o conteúdo” e não “compreender o conteúdo”. Ao final da disciplina aplica uma prova, que muito provavelmente o aluno vai ter estudado dias antes para ela, decorando suas respostas, e passando um tempo, não mais lembrará daquele assunto, pois ele não aprendeu. A outra forma de professor que encontramos possui normalmente características de aulas mais dinâmicas, onde a participação do aluno é parte essencial da aula. Eles esperam que os alunos tragam seus saberes sobre o assunto a ser tratado para, a partir deles, construírem junto aos alunos um conhecimento sobre o tema. Esse tipo de professor muitas vezes é visto com certo

estranhamento pelos alunos e algumas vezes, não raras, são criticados por estes, por acharem que estão “enrolando para dar aula”. Percebo que este é o reflexo do aluno oriundo de um ensino escolar que também não ensinou a ser crítico, a opinar, a se colocar perante as questões que lhes apontam. Normalmente ficam encabulados, sem coragem para se expor frente a turma, fazendo com que a aula conseqüentemente não tenha a participação almejada pelo professor. A criticidade e autonomia que esperamos dos alunos do Ensino Médio não é ensinada nos períodos escolares anteriores, e este mesmo aluno não vai, posteriormente, contribuir para as aulas na graduação, pois ele não foi previamente ensinado para isso.

Não possuímos no nosso atual currículo disciplinas práticas que discutam a cultura corporal de movimento. Debates muito esse assunto nas disciplinas de Estudos Socioculturais (I, II, III), contudo são debates predominantemente teóricos, e acredito na necessidade de vermos isso também na prática. Durante uma das aulas na disciplina de Estudos Socioculturais III, fizemos uma prática muito interessante, onde jogamos futsal, com meninos e meninas jogando juntos, entretanto as regras do jogo foram alteradas das tradicionais, fazendo com que as meninas fossem as peças principais no jogo, onde o gol só era válido se feito por elas, por exemplo. Ao final da prática discutimos essa relação de mulheres no mundo do futebol e ficou muito mais fácil conversar sobre esses aspectos depois de ter vivenciado. Senti nitidamente a falta de mais práticas como essa no meu período de estágio. Durante as minhas aulas no estágio do Ensino Médio eu sabia que essas discussões eram importantes de serem abordadas com os alunos, sentia neles uma recepção para tal assunto, entretanto não sabia **como** fazer.

Aparentemente, o currículo da ESEFID para a Educação Física está muito embasado nas ciências biológicas/duras, uma vez que grande parte das disciplinas percorre esta linha. Somos preparados com Desenvolvimento Motor, Aprendizagem Motora, e é em cima desses conhecimentos que embasamos nossas aulas no estágio, buscando enfaticamente este tipo de desenvolvimento nos alunos. Sei da importância desses conteúdos, contudo penso que junto destas disciplinas deveriam acontecer outras que abordassem as ciências sociais/humanas, para que nosso conhecimento fosse se construindo em ambas as ciências, pois as duas são necessárias e se contemplam. Logo no início da graduação, disciplinas na FACED (Faculdade de Educação), abordam o contexto escolar em várias esferas, entretanto, essas disciplinas ficam concentradas apenas no início do curso, quando muitos estudantes ainda não têm maturidade suficiente para compreendê-las no contexto da Formação para a docência. Quando chega o período do estágio aquele aprendizado fica “escanteado”, é quase que suplantado

pelas outras disciplinas que o sucedem e que ocupam, cronologicamente, um lugar mais próximo dos estágios.

O objetivo do curso, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS (PPC) é:

Formar professores de educação física competentes para o ensino dos elementos da cultura corporal do movimento humano por meio de uma organização curricular que contemple e articule os conhecimentos de áreas diversificadas (biológica, sociocultural, pedagógica). (PPC, p. 17)

Contudo, percebo que os conhecimentos das áreas biológicas parecem se sobressair aos outros. Não vivenciei a articulação desses temas, senão os que foram feitos por mim, individualmente. Cabe à organização das disciplinas essa articulação de conteúdos. Pude perceber que não há comunicação entre os professores da instituição, uma vez que algumas vezes os conteúdos abordados são os mesmos, em disciplinas diferentes. Seria de grande valia se eles fossem abordados, porém com perspectivas diferentes, entretanto não é o que acontece atualmente.

Entendo que o currículo da nossa universidade é relativamente novo, e que temos muitos professores que estão na instituição há muitos anos, e que estes tiveram um ensino diferente do que eles devem ensinar agora. O PPC do curso comenta sobre a necessidade da atualização dos professores da “casa” em relação aos conteúdos com que trabalham e a forma de fazê-lo, e ressaltam que essas alterações são incapazes de acontecer de imediato.

Apesar de o binômio competência e habilidade estar consagrado na literatura contemporânea em Educação, e ter permeado os currículos que tomam o aluno como centro do processo de formação, são dois termos que não têm uma definição fechada. Os entendimentos são de várias ordens, mas é possível dizer que as competências e as habilidades são elementos requeridos nos cenários de prática profissional, funcionando como um balizador dos conteúdos a serem selecionados nos eixos, núcleos e disciplinas que compõem esta proposta. Trabalhar por competências implica planejar, ensinar e avaliar de um modo diferente daquele que se está acostumado a lidar no ensino universitário, e o fato de anunciarmos que o currículo da ESEF está inspirado em competências e habilidades não significa dizer que os professores da “casa”, bem como os de outros departamentos que lecionam para os cursos de Educação Física, passarão nesta perspectiva a trabalhar imediatamente após a sua implantação. Uma inversão desta magnitude não se faz de um dia para o outro, mas se começa no momento mesmo em que se anuncia. Esta proposta, portanto, é um ponto de partida e não um fim da linha das discussões acerca do currículo. (PPC, p. 15 – 16)

Passaram-se alguns anos desde a última mudança no currículo. Não sei apontar se seria tempo suficiente para a adaptação dos professores para essa nova forma de ensinar, entretanto, pude perceber que poucos contemplam esses aspectos nas suas disciplinas, e pouco acredito na alteração das concepções dos que estão longe desse caminho. Caberia aos estudantes darem-se conta dessas possibilidades de ensino e buscar por elas?

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos objetivos deste estudo de buscar compreender as possíveis relações entre as expectativas anteriores ao estágio do Ensino Médio e as percepções ocorridas durante o mesmo, de acadêmicos de licenciatura em Educação Física, foi possível perceber que as expectativas não se confirmam, uma vez que todos os colaboradores que inicialmente possuíam apreensão em relação ao estágio, desconstruíram essa percepção ao longo da prática deste.

Nessa perspectiva, a interpretação das informações nos permitem concluir, mesmo que provisoriamente, que as Expectativas e Percepções dos acadêmicos estagiários, elencadas como categorias de análise, bem como as relações entre ambas, remetem o debate a questões relacionadas à faixa etária, saberes docentes, desinteresse dos alunos, questões curriculares e afetividade, indicando a necessidade da desconstrução do estereótipo dos jovens do Ensino Médio. A fim de permitir uma real leitura acerca das suas necessidades e dos seus anseios, a graduação deve oportunizar aos acadêmicos mais oportunidades e ferramentas para reler esses jovens sem a “carapuça” que lhes cabe na atualidade. Sugere também que o currículo possa ser (re)tomado a partir da visão transdisciplinar presente no PPC do curso, buscando efetivamente a transversalização de aspectos de cunho social/humano relacionados com os aspectos biológicos, porquanto essa relação constitui a integralidade dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WASELFSZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: POR QUE FREQUENTAM?** Brasília - Df: Flacso - Brasil, Oei, Mec, 2015. 346 p.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. **O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio-ago. 2008. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11449/8348>> Acesso em: 16 de março de 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2016.
- BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõem sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de setembro de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em: 11 out. 2016.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 11 out. 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 out. 2016.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais.** Brasília, DF, 2013 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 15 de junho de 2017
- CUNHA, Maria Isabel da et. al. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 67-84, 2004.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAIA E DANÇA/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Habilitação Licenciatura.** Porto Alegre, agosto/2012 Disponível em: <[https://www.ufrgs.br/esefid/Arquivos/COMGRAD\\_EFI/ppc\\_licenciatura.pdf](https://www.ufrgs.br/esefid/Arquivos/COMGRAD_EFI/ppc_licenciatura.pdf)> Acesso em: 30 de março de 2017.
- DARIDO, S.C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L.A.; FIORIN, G. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. Motriz, Rio Claro, v.5, n.2, p.138-45, 1999.
- DAYRELL, Juarez (Org.). **POR UMA PEDAGOGIA DAS JUVENTUDES: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. 345 p.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L.; (Org.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1111, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 15 de março de 2017.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização Juvenil. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100, Out. 2007.
- DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia da juventude. **Belo Horizonte**, 2005.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.** 2003, n.24, p. 40-52. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>> Acesso em: 15 de março de 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. Disponível em: <<https://dicionarioaurelio.com>>. Acesso em: 20 de junho de 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FONSECA, Denise Grosso da. (In)Disciplina na escola: desafios e perspectivas. In: RODRIGUES, Carolina; AZEVEDO, José Clovis; POLIDORI, Marlis. **Os desafios na escola: olhares diversos sobre questões cotidianas**. Porto Alegre: Sulina e Editora Universitária IPA, 2010.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** São Paulo Editora Cortez. 5ª edição. 1997. Coleção: questões da nossa época v. 39

MOLINA NETO, VICENTE. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre, RS: UFRGS/Sulina, p. 107 – 139, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSSI, Aida Maria Piva et al (Org.). **Ensino Médio Docência, Identidade e Autoria**. São Leopoldo: Oikos, 2010. 125 p.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M.C.; A importância do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, Araras, São Paulo, v. 7, n. 1, 2013.

SILVA, L.O.; CARDOSO, L.T.; **Contextualizando o estágio de docência de Educação Física na Educação Infantil na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/149109>> Acesso em: 30 de março de 2017.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. de N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M.. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 350-362, 2004. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230>>. Acesso em: 18 de março de 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas**. Caderno de Educação. FaE/UFPel. Pelotas (16): Jan/Jun, 2001.

TENORIO, J.G.; SILVA, C.L. *Educação Física escolar: reflexões sobre a não participação dos alunos nas aulas*. Encontro Nacional de Educação - ENAED. São Paulo, v.1, n.1, 2011.