

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO  
E QUALIDADE DA FORMAÇÃO DO  
LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

SILVANA ZANCAN

Porto Alegre  
2012

SILVANA ZANCAN

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E QUALIDADE DA  
FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, nível mestrado, agregado à linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marília Costa Morosini

Porto Alegre  
2012

Z27e	Zancan, Silvana Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em educação física / Silvana Zancan. – Porto Alegre, 2012. 116 f.  Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS. Orientador: Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Marília Costa Morosini.  1. Educação. 2. Professores – Formação Profissional. 3. Educação Física – Ensino Superior. 4. Estágio Curricular.  I. Morosini, Marília Costa. II. Título.  CDD 370.71
------	---

**SILVANA ZANCAN**

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E QUALIDADE DA  
FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, nível mestrado, agregado à linha de pesquisa Formação, Política e Prática em Educação.

Aprovada em 17 de dezembro de 2012.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Costa Morosini – PUCRS**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUCRS**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilene Gabriel Dalla Corte – UFSM**

Dedico esta dissertação aos meus pais, aos familiares, aos professores, aos amigos e ao meu namorado porque participaram desse processo de construção docente. As palavras de carinho, o conforto, os ensinamentos e o amor dados nos momentos difíceis somaram forças para [re]significar a trajetória de ser professora e pesquisadora.

## AGRADECIMENTOS

A construção dessa dissertação foi compartilhada de vivências, de sentimentos e amizades que se edificaram ao longo desses dois anos de aprendizado. É muito difícil, neste momento, descrever sobre a significação do mestrado enquanto construção docente, enquanto formação do próprio eu e as relações de carinho e ternura que se alicerçaram ao longo desse processo.

Faço um agradecimento especial à professora Marília Costa Morosini pelas orientações que trilharam caminhos de saberes a esta dissertação.

Agradeço também às professoras Cleoni Maria Barboza Fernandes e Marilene Gabriel Dalla Corte que se dispuseram a participar da banca examinadora com riquezas de contribuições e reflexões que entrelaçaram essas teias de saberes e fazeres.

À Professora Elisiane Machado Lunardi, exemplo de docente e profissional que norteou desde os primeiros passos da minha vida acadêmica até a consecução desse mestrado. Um muito obrigada por guiar minha caminhada como professora e pesquisadora.

Às amigas que me abrigaram na cidade de Porto Alegre nesses dois anos, Adaiana Stefanello, Viviane Guidotti e Vera Felicetti, os gestos de amizade expressados por vocês são de grandeza e sinceridade.

À Administração Pública de Ivorá, pelo entendimento as ausências do serviço e o comprometimento e apoio em querer a qualificação profissional de seus servidores.

Ao curso de Educação Física da IES pesquisada, aos estagiários, aos professores e aos coordenadores, agradeço de coração pela participação nesse processo de ensino e aprendizagem. Construimos aprendizagens significativas, trocamos experiências e desenvolvemos possibilidades de qualidade para a formação docente.

Aos meus pais Mailde Binotto Zancan e João Carlos Zancan e ao meu irmão Joamildo, enfim à família que com sua simplicidade demonstraram fortaleza e amor, com incentivos e amparos nessa caminhada de crescimento docente.

Ao meu namorado Marcos de Britto Escobar pelo entendimento, pelo amor dedicado em momentos difíceis e pelas palavras de coragem para a realização desse mestrado. Os seus sentimentos e atitudes fizeram parte desse processo de construção.

Por fim, a todos os colegas de mestrado e de doutorado que também contribuíram para esse momento de afirmação da construção docente e a todas as pessoas aqui não mencionadas que de alguma forma participaram desse processo formativo.

“O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p. 103).

“[...] pensar em educação é pensar na vida construída em tensões e contradições, em relações indissociadas em uma implicação permanente como ato político, sócio-histórico e cultural. A educação está em todos os lugares por onde andamos, aprendemos a *com-viver* e a viver com ela” (FERNANDES, 2011, p. 60).



## RESUMO

Este estudo de mestrado agrega-se à linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/PUCRS. Teve por objetivo geral reconhecer e refletir as contribuições e os limites do estágio curricular supervisionado do curso de Educação Física, de uma instituição privada do RS, tendo por base a qualidade da formação dos professores em estágio II e III; Visou também contrastar as contribuições e os limites do estágio curricular supervisionado com os marcos regulatórios, referente ao curso de Educação Física, com a finalidade de conhecer e descrever o curso pesquisado, destacando sua trajetória aos aspectos sociais, históricos, políticos e pedagógicos. Pautou-se a abordagem qualitativa, como aporte metodológico que buscou reconhecer todo o contexto envolvido, de forma a retratar e contrastar os achados aos objetivos elencados. O estudo de caso integrou-se aos interesses da pesquisa pela representatividade de um curso de Educação Física do ensino privado do RS. Os sujeitos participantes da pesquisa foram os acadêmicos que estavam realizando ou que realizaram recentemente os estágios II e III, compreendido pelo Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais da Educação Básica. Os aportes teóricos sustentaram-se, principalmente, nos seguintes autores: Pimenta (1994); Pimenta e Lima (2002; 2004); Dalla Corte (2010); André e Ludke (1986); Moraes (1999; 2001); Morosini (2001; 2009; 2011); Shon (2000); Fernandes (2011); Rios (2001); Freire (1996); Nóvoa (1992); Saviani (1989); Gatti e Barreto (2009); Charlot (2002; 2005), Bourdieu (1983b; 1998; 2004) e nos documentos legais: Parecer CNE/CP 009/2001; Parecer CNE/CES 58/2004; Parecer CNE/CES 142/2007; Parecer CNE/CES 7/2007; Lei 11.788/2008, LDBEN 9.394/96. Com a análise de dados, buscou-se compreender os limites e as contribuições do estágio curricular supervisionado que visa à formação de qualidade do curso de Educação Física. De modo geral, conclui-se que o processo de amadurecimento dos professores em formação constrói-se fortemente no estágio curricular supervisionado, por meio de vivências e experiências com os saberes docentes e também por meio das mediações e intervenções acadêmico-profissionais dos professores formadores. Defende-se que o estágio curricular supervisionado é um pilar para a construção docente e os sujeitos e contextos participantes desse processo enriquecem os constructos do ser professor em sentido dinâmico, criativo e detentor de saberes. Como possibilidade de [re]significar a prática educativa, lançamos olhar no planejamento e na criatividade como aportes de qualidade para a ação docente e a pesquisa como fator que desvela saberes e fazeres.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Qualidade; Educação Física; Formação de Professores; Educação Superior.

## ABSTRACT

This Masters Degree study adds to the line of research Training, Policies and Practices in Education, from the Post-Graduate Program in Education of FAGED/PUCRS. It had as main purpose to recognize and reflect about the contributions and limits of supervised curricular internship in Physical Education course, of a private institution from the state of Rio Grande do Sul, based on the quality of teacher training in stage II and III; it was also aimed to differentiate the contributions and limitations of the curricular supervised internship with the regulatory frameworks, concerning the Physical Education course in order to discover and describe the course researched, highlighting its history to the social, historical, political and pedagogical aspects. The qualitative approach was based its methodology that sought to emphasize the whole context involved, in order to portray and differentiate the discoveries and the objectives listed. The case study was united to the research interest in to the representativeness of a Physical Education course in the private education in the state of Rio Grande do Sul. The participant subjects of the survey were the academics who were or who have recently developed internship II and III, comprehended by the Elementary School, First Year and Final Years of the Basic Education. The theoretical contributions are mainly held in the following authors: Pimenta (1994); Pimenta and Lima (2002, 2004); Dalla Corte (2010), André and Ludke (1986), Moraes (1999, 2001); Morosini (2001; 2009, 2011), Shon (2000), Fernandes (2011), Rios (2001), Freire (1996); Nóvoa (1992); Saviani (1989); Gatti and Barreto (2009); Charlot (2002, 2005), Bourdieu (1983b, 1998, 2004) and in the legal documents: CNE/CP 009/2001; CNE/CES 58/2004; CNE/CES 142/2007; CNE/CES 7/2007; Law 11.788/2008, LDBEN 9.394/96. The data analysis was conducted to understand the limits and the contributions of the curricular supervised internship to the formation of the quality of the Physical Education course. Overall, it is possible to conclude that the maturation process of teachers in formation builds heavily on curricular supervised internship by means of the living and the experiences with the knowledge of teaching and of the academic and professional interventions from the formation teachers. It is argued that the curricular supervised internship is a pillar for building the teachers and the subjects and contexts participating in this process enrich the constructs of being teacher in order to be dynamic, creative and knowledge holder. As the possibility of [re]launch the educational practice we look at planning and creativity as quality inputs for the teaching and research as a factor that reveals knowledge and actions.

Keywords: Supervised Internship. Quality. Physical Education. Teacher Education. Higher Education.

## LISTA DE SIGLAS

A – acadêmicos

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior

EF – Educação Física

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACED – Faculdade de Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Plano Político Pedagógico

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Matriz da pesquisa: aspectos gerais.....	24
FIGURA 2: Localização da IES no RS em pesquisa.....	53
FIGURA 3: Localização e Imagem da IES.....	55
FIGURA 4: Fluxograma das categorias de análise.....	72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Corpo docente do curso de Educação Física Licenciatura da IES em pesquisa.....	57
Quadro 2: Titulação dos docentes.....	58
Quadro 3: Matriz do curso de Educação Física Licenciatura.....	61
Quadro 4: Porcentagem de mestres e doutores do curso de Educação Física Licenciatura.....	62
Quadro 5: Adequação da formação docente ao curso de Educação Física.....	62
Quadro 6: Experiência docente no Ensino Superior.....	63
Quadro 7: Experiência docente no Ensino Fundamental e Médio.....	63
Quadro 8: Experiência profissional.....	63
Quadro 9: Resumo das categorias de análise.....	101

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	5
1. CAMINHOS PERCORRIDOS RUMO À DOCÊNCIA: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS.....	14
2. MARCOS REGULATÓRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	27
3. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESPERTAR DA RELAÇÃO TEÓRICO- PRÁTICA.....	34
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E QUALIDADE DOCENTE .....	41
5. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	47
5.1 Delineamento da Abordagem e do Contexto de Pesquisa .....	47
5.2 Instrumentos técnicos de pesquisa e coleta de dados .....	48
5.3 Contexto conceitual da pesquisa.....	51
5.3.1 O Curso de Educação Física da Instituição de Ensino Superior do RS.....	52
5.3.2 Contextualizando a Universidade.....	53
5.3.3 Contexto Histórico da Instituição.....	54
5.3.4 Proposta Pedagógica do Curso de Educação Física .....	56
5.3.5 Estágio Supervisionado em Educação Física: Proposta do Curso.....	64
6. ANÁLISE DE DADOS .....	71
6.1 INTERVENÇÃO SOCIAL.....	72
6.1.1 Intervenção acadêmico-profissional do professor supervisor de estágio .....	73
6.1.2 Interação dos espaços formais e informais de aprendizagem .....	79
6.2 ESTÁGIO: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA .....	81
6.3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: NOVAS POSSIBILIDADES .....	86
6.3.1 Criatividade e planejamento nas aulas de Educação Física.....	87
6.3.2 A pesquisa como possibilidade de aprendizagem .....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS: [RE]SIGNIFICANDO SABERES .....	99
REFERÊNCIAS .....	104
APÊNDICE 1 .....	113

## **1. CAMINHOS PERCORRIDOS RUMO À DOCÊNCIA: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS**

Esta dissertação pressupõe descrever e refletir sobre os principais eventos em minha trajetória enquanto estudante, acadêmica e profissional em educação, sem, contudo, desconectar a trajetória pessoal. As lembranças e reflexões reconstroem esse caminho desde os primeiros anos de vida e de escola, até o momento em que construo essa pesquisa para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Assim, demonstro os motivos que me levaram a ir além da graduação em Educação Física, em vista de buscar uma formação permanente, enquanto sujeito que constrói o saber e o fazer docente, percebendo que o despertar para a docência é um processo construído ao longo de toda a vida.

Meus primeiros passos em direção à docência já foram sendo construídos de certa forma, ainda quando menina, frágil e sonhadora. Na minha infância, perpassei pelo universo das brincadeiras, dos momentos de alegrias, dos mais variados tipos de imaginação e criatividade, indo do mundo real ao imaginário. Nasci na cidade de Júlio de Castilhos – RS, e aos 8 meses de vida, meus pais foram morar na cidade de Ivorá - RS, onde resido atualmente. Uma das brincadeiras preferidas era “aulinha”, na qual eu era a professora e possuía vários alunos imaginários, inicialmente professora de matemática, depois começou a despertar o prazer em conhecer e a aprender sobre Educação Física, naquela fase, os esportes, hoje, o indivíduo na sua totalidade. Toda vez que meu irmão pegava o material para ir à escola, eu ficava aos prantos, querendo ir com ele. Minha mãe comovida por minha vontade e dedicação pelo aprender conseguiu a aprovação da escola para que eu pudesse frequentar as aulas com meu irmão. A partir dos 4 anos de idade, intensificou-se a minha vontade em ser professora, despertando o prazer pelo aprendizado e por novas descobertas. A cada ano que passava, minha dedicação aumentava e, conseqüentemente, os resultados foram aparecendo um a um.

Os anos passaram e com eles vieram os desafios e as responsabilidades. Em 1999, iniciei o primeiro ano do 2º grau, na mesma Escola Estadual de Educação Básica Padre Pedro Marcelino Copetti. Já convivía com muitas responsabilidades, trabalhava em um mercado pela parte da manhã e estudava no turno da tarde. Sempre encontrava tempo para ler, para

estudar, para praticar esportes, uma paixão que ainda tenho até hoje, o prazer pela prática da atividade física para uma melhor qualidade de vida.

Entre os morros verdejantes da pequena cidade de Ivorá, fui construindo meu caminho, tentando ser aprovada nos concursos de vestibular. A reprovação no meu primeiro vestibular não me fez desistir dos meus sonhos da arte da docência, porque a docência é entendida como um ofício pleno de saberes que a caracterizam (cf. GAUTHIER, 1998, p. 28 e FREIRE, 1996). Os saberes, afirma Charlot (2000, p. 62), são construídos em “uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação [...]. como tal é produto de relações epistemológicas entre os homens”. No entanto, mesmo com firme propósito, o grande sonho pela docência foi adiado por alguns anos.

Em 2003, veio a aprovação no curso Técnico em Agroindústria no Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. Morei por dois anos em Santa Maria, na Casa do Estudante, pela parte da manhã fazia o curso técnico, à tarde, trabalhava no Comitê de Ética e Pesquisa como bolsista da PRAE, na Universidade Federal de Santa Maria e à noite fazia cursinho preparatório para o vestibular. Já técnica em agroindústria, retornei a residir em Ivorá e fui percebendo e afirmando que estudar era chave essencial para se ter um futuro promissor. Assim, encontro nas palavras de Delors (2003, p. 101) que o desenvolvimento tem por objeto a “realização completa do homem, em toda sua riqueza e na complexibilidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo e inventor de técnicas e criador de sonhos”. Ainda residindo em Ivorá, tentei novamente a seleção de vestibular, mas, infelizmente, não fui classificada/aprovada, no entanto, isso não impediu que eu continuasse sonhando e lutando pelos meus objetivos, de ser professora. Em 2005, novamente fui aprovada no Curso Técnico em Administração pelo Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. Concluído o curso técnico, consegui a aprovação no concurso público da Prefeitura Municipal de Ivorá em 2006, no cargo de auxiliar administrativo obtendo a primeira colocação.

Entre os setores administrativos e financeiros que trabalhei e continuo exercendo, não deixei de me preocupar com a educação e com as políticas públicas. Envolvida diariamente com o Programa Bolsa Família e com a realidade das famílias de baixa renda, despertou-me cada vez mais o espírito da docência e a preocupação com a educação do país. Entre os reflexos da minha força de vontade de chegar à graduação, consegui uma ótima



colocação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, no ano de 2006, e, com isso, a aprovação no Programa Universidade para Todos – PROUNI, que visa à inclusão de qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. Fui selecionada e recebi a bolsa integral para o curso de Educação Física, na Universidade Luterana do Brasil – Campus Santa Maria. Através das políticas especiais e temporárias regidas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras historicamente acumuladas, tive a oportunidade de ingressar no ensino universitário e concretizar meu sonho até aquele presente momento.

Já no primeiro semestre do Curso de Educação Física Licenciatura Básica, na disciplina de Ação Pedagógica I, comecei a dar ênfase de fato à educação dos discentes e docentes. Construí meu primeiro projeto, que teve como tema a discussão da <sup>1</sup>Interdisciplinaridade da Educação Física com as demais áreas do conhecimento. Comecei a dar atenção especial à pesquisa e com isso entrei no grupo de pesquisa e extensão, participando do Projeto de Extensão “Melhoria na qualidade das aulas de Educação Física”.

Com o passar dos semestres, fui direcionando minhas pesquisas na disciplina de Gestão e Currículo em Ambientes Educativos, elaborei o trabalho mais relevante dentro de minhas produções, um projeto sobre a <sup>2</sup>Formação de Professores de Educação Física frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394/96. Por meio, desse projeto consegui várias publicações significativas em jornadas, simpósios, congressos e seminários, em forma de resumos, resumos expandidos, apresentações orais e artigos completos. Minhas preocupações enquanto acadêmica visavam e ainda objetivam muito a formação completa e integrada do graduando, não somente na academia, mas além dela, uma formação inicial e continuada. Prestei monitoria na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico no segundo semestre de 2008 e, no primeiro semestre de 2009, também fui monitora da disciplina de Ação Pedagógica II e monitora na

---

<sup>1</sup>A presente pesquisa teve como objetivo investigar e promover a relação da interdisciplinaridade da Educação Física com as demais áreas do conhecimento. A pesquisa foi realizada da prática pedagógica e do planejamento de professores de uma escola da rede estadual de ensino de Santa Maria/RS. Esse trabalho possibilitou reconhecer as facilidades e as dificuldades que os professores de diferentes áreas de estudo têm de trabalhar com a interdisciplinaridade. Com isso, a Educação Física deve ser inserida no conjunto de ações pedagógicas que busquem favorecer o desenvolvimento da criança, através de conhecimentos buscados na interdisciplinaridade de todas as áreas do conhecimento.

<sup>2</sup>Esta pesquisa teve por objetivo analisar o Curso de Educação Física Licenciatura de uma IES em Santa Maria/RS, frente às DCNs, conforme o parecer CNE/CP Nº 09, de 08/05/2001 e CNE/CES Nº 138, de 03/04/2002, em vista de discutir e repensar sobre a formação de professores de Educação Física e a práxis pedagógica no contexto universitário e educacional.

disciplina de Gestão e Currículo em Ambientes Educativos. São essas questões e muitas outras que me instigaram à realização de uma investigação no ideário dos Cursos de Educação Física Licenciatura, no sentido de conhecer as políticas públicas e educacionais que os norteiam, assim como a formação de professores nas concepções teóricas e práticas no planejamento educacional dentro das IES. A articulação teórico-prática nos cursos de Educação Física nortearam-me a repensar as diferentes áreas em que os professores universitários atuam para, a partir dessa compreensão, aproximar das necessidades didático-pedagógicas e, com eles, construir propostas de intervenção no ensino capaz de acompanhar sistematicamente as propostas consideradas inovadoras e suas repercussões na aprendizagem dos alunos, além de outras pesquisas que possam constituir um *corpus* próprio, mesmo que provisório e em permanente construção. É com essa preocupação de articular os mecanismos de indissociabilidade teórico-prática da Educação Física não somente no ensino universitário, mas também dentro dos diferentes contextos educacionais, que a teoria e prática precisam ser vinculadas, o pensar e o fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional.

Articular dessa forma o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer (DELORS, 2006). Esses pilares são fundamentais na agregação dos saberes do Profissional de Educação Física, na qual não só deve oferecer a teoria, e sim possibilidades de criar fórmulas, fazendo com que conquistas já realizadas não sejam abandonadas, conforme nos lembra (PAZ *apud* FENSTERSEIFER, 2001). Durante a graduação percebi como futura professora, que deveria estar sempre disposta a encarar as inovações pedagógicas para renovar e reestruturar o trabalho pedagógico através da integração das diversas possibilidades que venham a surgir e acrescentar.

Em 2010, obtive o tão sonhado diploma de graduada em Educação Física Licenciatura Básica, assim afirmando os caminhos da docência e projetando a formação continuada. Porém, já com a certeza de que os saberes necessários à prática docente são construídos ao longo da vida de um professor, a aprovação, nesse mesmo ano, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria, em nível de Especialização em Educação Física Escolar, foram firmando-se mais alguns passos para a qualidade da formação docente. Durante a especialização, fui construindo novos caminhos, continuei participando do grupo de pesquisa pela ULBRA/SM e entrei no grupo de pesquisa

do CEFD/UFSM, Lazer e formação de professores. A defesa da especialização deu-se em abril de 2011, intitulada como “Pós-Graduação: uma década do descredenciamento do do programa do CEFD/UFSM”<sup>3</sup>, uma pesquisa relevante que esclareceu os motivos que levaram o descredenciamento de um programa de pós-graduação com tantos reconhecimentos<sup>4</sup>.

O interesse em discutir e investigar a educação e os processos educacionais em diferentes espaços formativos, nas perspectivas sociopolíticas, históricas e culturais, visando a análise crítica em relação às políticas públicas e às práticas de formação, dentro das licenciaturas, especificamente, a Educação Física, fizeram-me tentar por 3 vezes, a seleção do mestrado no anos de 2009 e 2010, então conseguindo a tão sonhada aprovação na PUCRS. Nesse mesmo ano de 2011, já pertencia ao Programa de Pós Graduação em Educação, em nível de mestrado, conceito 6, na linha de pesquisa “Formação, políticas e praticas em educação”, na Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC, com a orientação da Profa. Dra. Marília Costa Morosini. Diante dos acontecimentos, surgiram as reflexões de que “não posso ser professora se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição, uma ruptura (FREIRE, 1996, p.102). Sinalizo então que é importante ressaltar a necessidade de conceber a formação de professores como um processo contínuo. Minha grande inquietação, enquanto professora e pesquisadora, é aprofundar o tema “estágio curricular supervisionado”, processo que julgo de importância para a formação acadêmica profissional. Minha pesquisa de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/PUCRS, oportunizou-me conhecer as possibilidades e os limites do estágio curricular supervisionado para a formação de qualidade do docente em Educação Física, como também, esclarecer que o processo de ensinar e aprender é inacabado, porque “pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

---

<sup>3</sup> O presente artigo parte de uma reflexão sobre o sistema de Pós-Graduação no Brasil e nesse contexto busca discutir sobre os fatores que contribuíram para o descredenciamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM), considerando o contexto das políticas da CAPES, da UFSM, do CEFD. Para consecução da pesquisa utilizamos levantamento bibliográfico e documental. A pesquisa aponta que o descredenciamento foi resultante da falta de organicidade (entre proposta – área de concentração, linhas e projetos de pesquisa – currículo, produção e docentes), da morosidade para adequação às novas diretrizes, da baixa produção científica e publicação em periódico, dos problemas de preenchimento dos relatórios, da aposentadoria subsequente de um grande coletivo de docentes, da falta de uma política do Centro. Artigo publicado na Revista Biomotriz, disponível em <<http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/BIOMOTRIZ/article/view/83/53>>, acesso em outubro de 2012.

<sup>4</sup> Artigo publicado na Revista Biomotriz, disponível em <<http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/BIOMOTRIZ/article/view/83/53>>, acesso em outubro de 2012.

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço”, deste modo, pesquisa para aprofundar minhas curiosidades epistemológicas (FREIRE, 1996, p. 29).

Em vista de enriquecer meus conhecimentos, por meio das disciplinas do mestrado, saliento também que meu esforço foi incansável pela pesquisa, em querer aprofundar e conhecer mais sobre o que se discute em termos de educação e especificamente sobre estágio curricular supervisionado. Destaco publicações importantes, como na Anped Sul 2012<sup>5</sup>, Revista Espaço Acadêmico, nº 136, setembro de 2012<sup>6</sup>, e de nº 135, agosto de 2012<sup>7</sup>, SEPE 2011<sup>8</sup> e 2012<sup>9</sup> na UNIFRA, Congresso da URI Frederico Westphalen<sup>10</sup>, no eixo temático Formação de Professores e Práticas Educativas<sup>11</sup> e no eixo Políticas Públicas e Gestão da Educação<sup>12</sup>; Congresso UNISINOS 2011<sup>13</sup>, Revista Educação por Escrito-PUCRS, vol. 3<sup>14</sup>, Revista Biomotriz, v.6<sup>15</sup>, Ebook<sup>16</sup>.

<sup>5</sup> Trabalho completo intitulado “Estágios curriculares em Educação Física: contribuições e implicações para a qualidade na intervenção acadêmico-profissional sob a supervisão docente”. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/schedConf/presentations>, acesso em outubro, 2012.

<sup>6</sup> Artigo sob o título de “Educação brasileira do século XXI: impasses e desafios da profissão docente”<sup>6</sup>. Disponível em <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15794>, acesso em setembro, 2012.

<sup>7</sup> Artigo, “Contribuições para o saber docente do professor de Educação Física”. Disponível em <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15750>, acesso em agosto, 2012.

<sup>8</sup> Trabalho completo, sob o título “Possibilidades e desafios da educação brasileira para o despertar da qualidade docente”. Disponível em <http://www.unifra.br/eventos/sepe2011/Trabalhos/1629.pdf>, acesso em outubro, 2012.

<sup>9</sup> Trabalho completo, intitulado “Trilha de saberes sobre estágio curricular supervisionado nas reuniões da Anped”. Disponível em <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/6879.pdf>, acesso em outubro, 2012.

<sup>10</sup> Participação no I Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores.

<sup>11</sup> Artigo completo, título “Professor supervisor de estágio: o gestar para a qualidade da formação do licenciado em Educação Física. Disponível em <http://www.fw.uri.br/simposio/public/pdf>, acesso em outubro, 2012.

<sup>12</sup> Artigo completo, “A educação como um direito de todos: análise do princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Disponível em <http://www.fw.uri.br/simposio/public/pdf>, acesso em outubro, 2012.

<sup>13</sup> Participação no VII Congresso internacional de educação profissão docente: há futuro para esse ofício, e apresentação de trabalho completo, “Saber docente em Educação Física: qualidade organizacional a partir das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores”.

<sup>14</sup> Artigo publicado em 2012, “Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional”. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11025/8141>, acesso em outubro, 2012.

<sup>15</sup> Artigo publicado em 2012, “Pós-Graduação: uma década do descredenciamento do programa do CEFD/UFSM”. Disponível em <http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/BIOMOTRIZ/index>, acesso em outubro, 2012.

<sup>16</sup> Publicação no ebook Qualidade da Educação Superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade. Capítulo intitulado “Contribuições do supervisor de estágio para a qualidade na formação do educador físico: perspectiva de Pierre Bourdieu”, p. 319-324.

Para concretizar os primeiros passos de muitos da minha vida de professora-pesquisadora, trago as palavras de FREIRE (1996, p. 39) que é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A pesquisa é compromisso de um educador para alicerçar a profissão docente, num viés reflexivo, com exigências críticas, para que a prática pedagógica balisada em uma formação permanente possa ser construída e reconstruída na direção da aprendizagem.

O caminho encontrado e trilhado para desvelar algumas lacunas e inquietações do estágio curricular supervisionado vividas na graduação, foi desvelado no mestrado, momento de aspirações, conhecimentos, considerações que contribuíram para o enriquecimento da minha formação docente.

Este trabalho de pesquisa tratou sobre o estágio curricular supervisionado do curso de Educação Física Licenciatura, de uma universidade privada do RS: contribuições e limites para a formação de professores considerando sua conexão com as práticas de pesquisa, suas implicações e contribuições para a formação de professores.

Na justificativa, buscou-se focar a captação dos problemas de pesquisa, assim como os impulsos que motivaram o querer produzir essa investigação. Um momento de apreensão de ideias que trilharam este estudo, no sentido de enfatizar o eixo norteador desta investigação, considerando a linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação.

É importante ressaltar o papel da universidade na educação dos professores. Nesse sentido, entender a articulação do curso de Educação Física, retratando um olhar nos estágios curriculares supervisionados e as contribuições significativas das competências e habilidades para sua formação e suas implicações no que diz respeito à profissão e à profissionalidade docente.

Assim, a prática pedagógica transcende a operacionalização da atividade, necessita de uma concepção teórica consciente e que objetive a transformação. Daí seu caráter praxiológico. Portanto, é necessário compreender os estágios como elementos a serem articulados e organizados, levando-se em consideração os aspectos historicamente condicionados em seu contexto, amparados pela legislação vigente do Parecer CNE/CES nº 07/2007, que institui diretrizes acerca dos estágios curriculares supervisionados, do curso de graduação em Educação Física. Dessa forma, o estágio não pode ser fragmentado em nenhuma de suas formas, a saber: nem no momento da concepção teórica na redação de

documentos legais, nem na formulação dos projetos das instituições, muito menos na composição de projetos de estágio nos cursos de formação de professores.

Busca-se aqui realçar que, de acordo com a legislação vigente, considerando entre outros o Parecer CNE/CP 009/2001 e a LDB 9394/96, que a práxis pedagógica do docente em Educação Física deve priorizar a inter-relação teoria e prática. Em se tratando da educação de professores, é essencial desenvolvê-la a partir de vivências pedagógicas no interior das instituições. Mas, sobretudo, é preciso teorizá-la em sua intencionalidade, aplicabilidade, coerência com o contexto e sujeitos lá inseridos.

A dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas, a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional e a dimensão da intervenção acadêmico-profissional, conforme determina o Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004, vem a assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética condizentes a formação em Educação Física.

É com essa preocupação de articular os mecanismos de indissociabilidade teórico-prática em relação ao estágio supervisionado, em que o graduando de Educação Física vivenciará e consolidará as competências e habilidades exigidas para o exercício acadêmico-profissional, em diferentes campos de intervenção e explicitadas no projeto pedagógico, conforme prevê as DCNs através do Parecer CNE/CES Nº. 58, aprovado em 18/2/2004 (2008, p. 220-221) e as Diretrizes para Formação do Profissional em Educação Física, constantes no Parecer CNE/CES nº 142/2007, aprovado em 14 de junho de 2007, que se justifica o interesse em conhecer, descrever e analisar o universo dos estágios curriculares supervisionados do curso de Educação Física, de uma universidade privada do RS, uma vez que é relevante refletir acerca da trajetória peculiar que essa IES, alvo da pesquisa, assume os estágios curriculares supervisionados, não apenas com o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas, principalmente, o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional.

A partir do contexto e das dificuldades de aliar a teoria e a prática no campo da Educação Física, surgiu a intenção em refletir a abrangência das atividades do estágio curricular supervisionado através do estudo de caso, em vista de priorizar a inter-relação teoria e prática a qual potencializa direta e indiretamente a educação dos professores formadores e futuros professores em Educação Física.

Tomando essa articulação do componente curricular, dos estágios curriculares supervisionados do curso de Educação Física Licenciatura, assume-se o estágio como proposta metodológica e política de estar produzindo e [re]construindo saberes a respeito da própria prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da IES. Assim, como hipótese de pesquisa, pressupõe-se que essa possibilidade potencializa a educação dos professores formadores em uma rede compartilhada de saberes com os futuros professores, já que se estabelecem condições favoráveis à relação dialética teoria-prática pela inter-relação entre o ensino e a pesquisa, numa visão integradora da complexidade do cotidiano dos estágios curriculares supervisionados.

É com o olhar nos cursos de formação de professores, que cada vez mais tem que se investir num contexto programático das diferentes unidades de conhecimento, que permitam aos graduandos vivenciarem as dimensões teóricas e a aplicabilidade desses conhecimentos. Assim, essa concepção de formação profissional capaz de articular o ensino, a pesquisa e a extensão com o desenvolvimento de uma práxis criativa, consciente e crítica, cujas competências e habilidades abrangem a dimensão político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica, necessárias para a intervenção do profissional mediador do contexto educacional ao qual está inserido, só acontecerá realmente se houver a articulação teórico-prática segundo o que reza o Parecer CNE/CES N° 58, de 18 de fevereiro de 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, através do Art. 12, (1996, p. 216).

Pontua-se aqui que a abordagem teórica é imprescindível à formação de um professor crítico-reflexivo, pois se constitui num dos elementos básicos para a análise qualitativa da realidade, favorecendo a superação de uma concepção fundada no senso-comum, passando a uma consciência filosófica e científica da prática pedagógica (SAVIANI, 1989). Porém, essa dimensão teórica precisa estar vinculada ao contexto educacional, sendo que a investigação da prática à luz do referencial teórico constitui-se em um importante elemento articulador de um projeto coletivo de formação do professor e produção de conhecimento em educação (FAZENDA, 1991). Esse debate traz desdobramentos que afetam os papéis tradicionais da universidade no processo de formação de professores e de produção de conhecimentos educacionais, em especial, nos Cursos de formação de professores considerando as resoluções que regulamentam o estágio supervisionado e, recentemente, as novas diretrizes curriculares.

Sendo assim, essa investigação priorizou o seguinte problema: Quais as contribuições e limites do estágio curricular supervisionado à qualidade da formação dos futuros professores no curso de Educação Física Licenciatura?

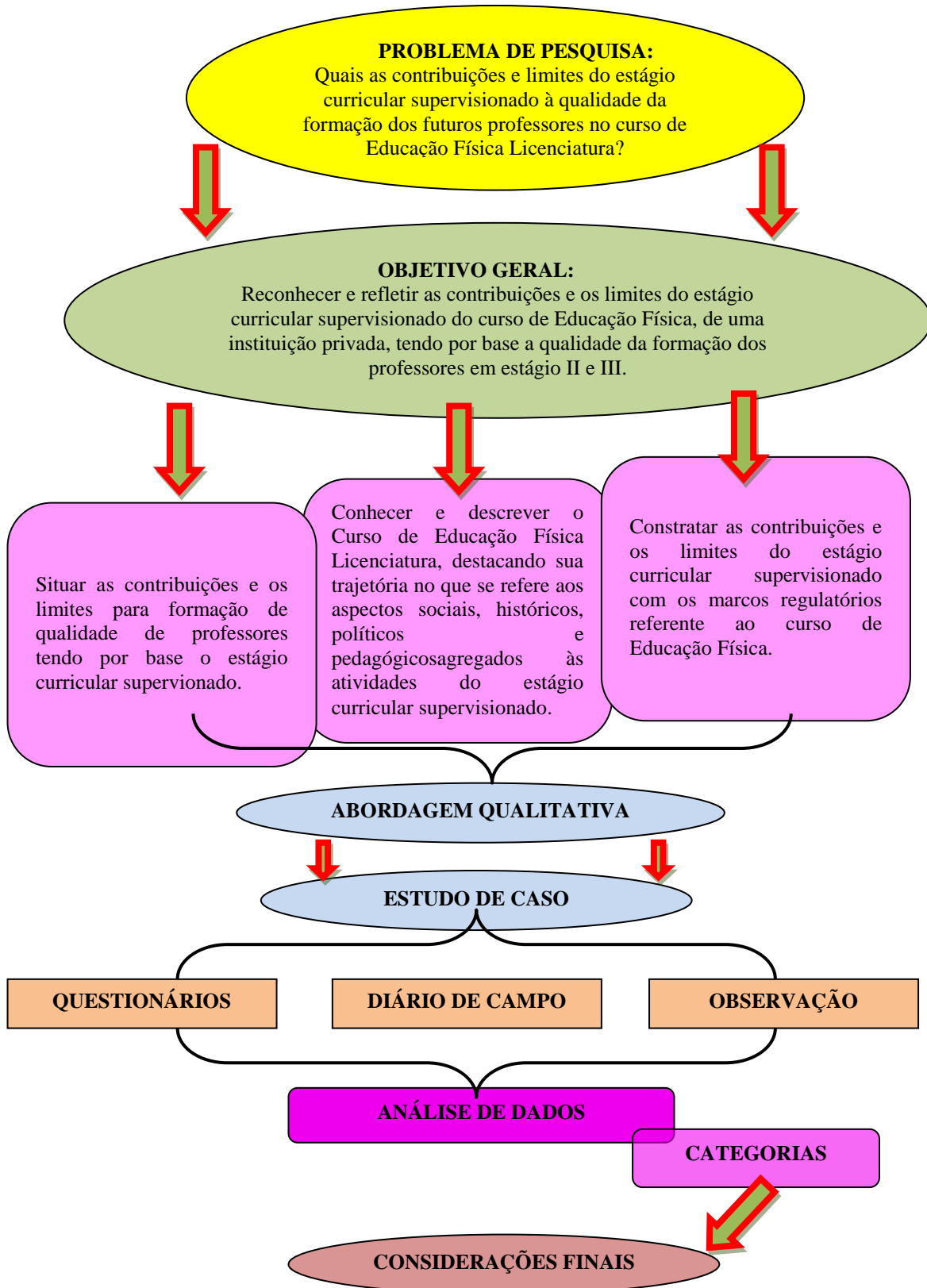
É essa questão e muitas outras inquietações que instigam a realização de uma investigação por meio do estudo de caso, no ideário do Curso de Educação Física Licenciatura de uma universidade privada do RS, pontuando um universo de representatividade, no sentido de conhecer os pressupostos deste curso com relação à tessitura das políticas públicas e educacionais, às teorias e às concepções que balizam os saberes dos professores formadores e, conseqüentemente, dos futuros professores, com base nos estágios supervisionados que são realizados numa tentativa de visualizar situações inovadoras, compartilhadas e inter-relacionadas às práticas de pesquisa nos contexto formativo da IES envolvida.

O objetivo geral foco desse estudo foi reconhecer e refletir as contribuições e os limites do estágio curricular supervisionado do curso de Educação Física, de uma instituição privada, tendo por base a qualidade da formação dos professores em estágio II e III. A partir disso, foram relacionados os objetivos específicos que colaboraram para fortalecer a análise de dados e apontar as contribuições e limites do estágio curricular supervisionado para a formação de professores. Destacamos os seguintes objetivos específicos que guiaram a trilha dessa investigação: Conhecer e descrever o Curso de Educação Física Licenciatura, destacando sua trajetória no que se refere aos aspectos sociais, históricos, políticos e pedagógicos agregados às atividades do estágio curricular supervisionado; Situar as contribuições e os limites para formação de qualidade de professores tendo por base o estágio curricular supervisionado; Constratar as contribuições e os limites do estágio curricular supervisionado com os marcos regulatórios referente ao curso de Educação Física.

Na matriz abaixo apresento aspectos gerais desta dissertação, com objetivo de localizar os caminhos que foram percorridos nesse estudo.



FIGURA 1 – Matriz de pesquisa: aspectos gerais



Esta dissertação está assim estruturada: *Nas discussões introdutórias*, descrevo minha trajetória de vida, perpassando todos os momentos da infância, adolescência e da vida acadêmica e profissional, até o momento da consecução do mestrado nesta universidade. Destaco os caminhos percorridos na minha formação, entrelançando as inquietações que me levaram a essa pesquisa de Mestrado em Educação, na linha Formação, Políticas e Práticas em Educação. Ainda na introdução, destaco a captação do problema de pesquisa, ressaltando a importância da universidade para a qualidade da formação docente. Argumento o contexto dos estágios em Educação Física, situando-o nas DCNs e LDB, contrastando aos objetivos da pesquisa e aos rumos seguidos por essa investigação.

No capítulo 1, apresento uma discussão sobre as *DCNs de formação de professores*, rememorando as mudanças que ocorreram no epicentro das reformas, para contemplar as características da atualidade como inerentes à atividade docente. Lanço um olhar de crítica ao formato tradicional do preparo do professor projetando como melhoria na qualidade da formação docente, a partir de mudanças na organização da matriz curricular dos cursos, na concepção de ensino e nas suas didáticas.

No capítulo 2, construo um entrelaçamento dos caminhos da Educação Física, contextualizando os estágios curriculares supervisionados, como requisito fundamental para a formação de qualidade dos professores e como a concepção teoria e prática necessita ser estabelecida para a coerência e reflexão do trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

No capítulo 3, descrevo brevemente os desafios e impasses do ser professor do século XXI, em meio a diversidades educacionais e as condições de trabalho enfrentadas diariamente pelos professores e a qualidade da formação docente no cenário atual.

No capítulo 4, intitulado *Metodologia da Pesquisa*, apresento os aportes teórico-metodológicos dessa pesquisa e como foi transcorrido o percurso dessa investigação. Trago a abordagem qualitativa, que faz a trama através do estudo de caso e destaco como se procedeu o contato com os sujeitos e os critérios de escolha para este estudo. Nesse capítulo, descrevo a IES alvo dessa pesquisa, apresentando como se configura o curso de Educação Física nesta instituição, por meio da proposta pedagógica do curso e da estrutura dos estágios curriculares supervisionados.

No capítulo 5, intitulado, *Análise de Dados*, descrevo as implicações e contribuições do estágio curricular supervisionado à qualidade da formação docente, por meio de uma

avaliação criteriosa dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa. Dividiram-se as reflexões e as discussões em categorias e subcategorias, que são: 6.1 Intervenção social – 6.1 Intervenção acadêmico-profissional do professor supervisor de estágio; 6.2 Interação dos espaços formais e informais de aprendizagem; 6.2. Estágio: relação teoria e prática; 6.3 Estágio curricular supervisionado: novas possibilidades – 6.3.1 Criatividade e planejamento nas aulas de Educação Física; 6.3.2 A pesquisa como possibilidade de aprendizagem;

Nas *considerações finais* deste texto, retomo a dissertação proposta e reexamino as questões de pesquisa, que foi possível apurar, com os instrumentos metodológicos propostos aos sujeitos participantes dessa investigação.

## 2. MARCOS REGULATÓRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O grande número de pareceres, diretrizes, resoluções e parâmetros curriculares exarados pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Nacional de Educação, especialmente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, resultou num conjunto de mudanças as quais colocaram no epicentro das reformas questões relacionadas aos currículos escolares, incluindo aí os da formação de professores para atuação na educação básica (ZANCAN e LUNARDI, 2012).

Aprofunda-se essa discussão com Sherer (2008, p.31) que evidencia,

[...] que somente a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº. 9.394/96) e seus desdobramentos legais, vive-se hoje um processo de reformulação dos cursos de licenciatura que pode resultar em reais transformações no sentido de aperfeiçoar a formação profissional dos docentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Com a tendência a concepção reflexiva e crítica do professor a profusão das leis veio com a finalidade de criticar o alinhamento tradicional do preparo do professor para o campo de atuação. A partir da ótica dos implementadores, as mudanças que emergem aos paradigmas dos professores e os processos educativos vivenciados até o presente momento não contemplam “muitas das características consideradas na atualidade como inerentes à atividade docente”, tais como: compromisso com o sucesso da aprendizagem dos alunos; respeito à diversidade existente entre os estudantes; desenvolvimento de práticas investigativas; capacidade para assumir tarefas que vão além da sala de aula (BRASIL, 2001, p.4). A disseminação em larga escala desse discurso tem contribuído para acentuar a necessidade de revisão do modelo curricular praticado até então em cursos de formação inicial de educadores.

Em tentativa de implementar novas ações para formação de professores para a Educação Básica em nível superior, com qualidade e competência, as DCNs, conforme Resolução CNE/CP nº. 1 regulamentadas em 2002, constituem-se em uma dentre as muitas tecnologias de políticas que visam qualificar a educação no Brasil por meio de reformas curriculares.

Com as DCNS, um novo olhar foi direcionado em torno dos currículos dos cursos de formação inicial de professores, no sentido de articular pesquisa e ensino. Uma das iniciativas tomadas foi colocar no lugar de conteúdos e disciplinas, as DCNs determinam competências e âmbitos de conhecimentos os quais manifestam o que será considerado relevante na profissionalização dos educadores (ZANCAN e LUNARDI, 2012).

A Educação Superior é uma preocupação que vem sendo colocada no epicentro das discussões, que apesar das emendas e reformulações que sofreu ao longo dos últimos anos desde a sua promulgação e da publicação de diretrizes específicas para cada um dos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu Diretrizes Nacionais, tornou-se reguladora dos procedimentos concernentes à reforma e à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na educação básica. O mesmo pode-se dizer da Resolução CNE/CP 2/2002 referente à carga horária para integralização destes cursos, e do Parecer CNE/CP 009/2001, que apresentou a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica.

Os caminhos percorridos pela educação brasileira em relação a formação inicial de professores “precisam ser tratados com olhar de desvelamento e de perspectivas, considerando que envolve aspectos legais, educacionais culturais e, também organizacionais” (DALLA CORTE, 2010, p.47). Dado seu caráter de legalidade, as orientações constantes nesses três documentos vêm sendo tomadas como normatizadoras de políticas curriculares institucionais, servindo de importante referência na elaboração de Projetos Pedagógicos de cursos de graduação, destinados à preparação inicial dos profissionais da educação de qualidade (ZANCAN e LUNARDI, 2012).

No art. 1º da Resolução CNE/CP 1/2002 está determinado que,

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002a, p. 1)

A partir da promulgação das DCNs, melhorar a qualidade da formação dos professores significa mudar a organização e o currículo dos cursos, das disciplinas, a concepção de ensino e as suas didáticas. Frente a essas considerações, as normas vigentes visam aproximar-se das necessidades didático-pedagógicas dos professores, para garantir a qualidade no campo

profissional. Com as reformulações das LDBEN e DCNS, traça-se o perfil do professor na formação de qualidade. “Falar em qualidade é repisar um modismo dos últimos anos. Em todos os cantos da Educação, principalmente, da Educação Superior, em todos os níveis tudo se faz em nome da qualidade (MOROSINI, 2001, p.90).

Com a atual LDBEN, é possível verificar um fortalecimento nas instituições de ensino superior privadas. Como também, políticas especiais e temporárias com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais. Frente a esses acontecimentos Morosini (2009) ressalta:

[...] as questões como sexo, raça, condições sócioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos no Ensino Superior, onde estes três últimos aspectos devem ser superados pelo esforço e/ou habilidades de cada um. Pode assim a equidade no Ensino Superior ser tomada como um comprometimento individual para o sucesso ou fracasso de cada um nesse nível de ensino (MOROSINI, 2009, p. 11).

A questão da “qualidade com equidade” e igualdade de condições vem se contruindo, esse é um caminho que Morosini (2009, p. 170) destaca para propiciar um ensino sem fronteiras, que inclua a diversidade e, a partir dos discursos produzidos, possa se ofertar maiores condições e acessibilidade.

Nesse quesito da LDB 9.394/96 e incentivo das políticas públicas para o Ensino Superior, houve “a combinação da coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino” (CARVALHO, 2006, p.4). Com o crescimento rápido das IES, consequentemente na quantidade de cursos, aponta-se a fragilidade dos currículos dos cursos na formação de qualidade dos futuros professores.

Ao problematizar essa questão, faz-se referência para a organização da matriz curricular dos cursos de formação de professores, os discursos da inovação, da flexibilização e da integração indicam expectativas e revelam tendências na elaboração de Projetos Pedagógicos, em âmbito institucional-local. Por isso, esses termos figuram como pressupostos norteadores da organização curricular na reforma promovida pelo governo central nos cursos de formação de professores da educação básica, colocando em pauta a necessidade de uma nova dinâmica curricular para esses cursos (ZANCAN e LUNARDI, 2012). Parte-se do pressuposto que o currículo dos cursos precisa estar voltado para a diversidade, em um pensar e desenvolver o currículo para atender às necessidades locais e regionais, conforme estabelece a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, art. 2º, inciso II, a organização curricular de cada instituição

deverá observar e preparar para o acolhimento e trato da diversidade. O currículo dos cursos que formam professores precisam estar voltados a descriminalização do ensino, ou seja, contemplar a organização dos currículos com disciplinas, conteúdos, competências, metodologias e áreas não estanques.

As DCNs para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura evidenciaram peças indispensáveis para uma postura prática crítico-reflexiva, capaz de aproximar e entender as lógicas nas quais os futuros professores e profissionais atuam. O *caput* do art. 3º, inciso II e alíneas a e b alertam para a organização institucional e curricular dos cursos, para que:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais (Resolução CNE/CP Nº 1/2002).

Embora as DCNs apontem para que a articulação teórico-prática seja um processo fundante, desde o início do curso, existe uma evidência da supremacia de conhecimentos práticos em detrimento aos saberes teóricos, o que, segundo alguns estudiosos, em termos de profissionalidade, significaria proporcionar aos formados “máxima competência técnica e mínima consciência política” (SHIROMA, 2003). Ainda Tardif (2002, p. 243) complementa sobre a postura e consciência política que um professor precisa tecer ao longo de sua caminhada docente, “pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso” (TARDIF, 2002, p. 243). A organização institucional dos cursos de licenciatura precisam repensar seus currículos, para formar professores com consciência política, ética e postura crítico-reflexiva de sua práxis.

Nessa direção, é importante ressaltar a necessidade de conceber a formação de professores como um “continuum”, pois os saberes profissionais docentes são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo (TARDIF, 2002, 260). Nesse sentido, a indagação reflexiva

pode ser uma estratégia que os futuros professores podem vir a utilizar no exercício da docência, facilitando uma tomada de consciência dos desafios e perspectivas frente ao trabalho pedagógico (PIMENTA, 2004). Zancan e Lunardi (2012) destacam como epicentro da formação docente o estabelecimento de estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos que centram a tomada de decisões para processar, sistematizar, comunicar e refletir o conhecimento, por meio de atividades significativas que envolvam diferentes práticas de ensino, tanto em nível de formação inicial quanto continuada. A avaliação está prevista nas DCNs, Resolução CNE/CP N° 1/2002, art. 3º, alínea *d*, “a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso”. Esse processo de releitura da atuação pedagógico-docente é reflexo de uma formação baseada em concepções reflexivas de um saber-ser e de um saber-fazer docente. Perrenoud (2002) e Tardif (2002) vêm acrescentar que o professor deve refletir constantemente sua prática, com o objetivo de propiciar uma evolução rumo à profissionalização, ao favorecimento e à acumulação de saberes a partir de experiências.

Algumas das críticas empreendidas às DCNs voltam-se ao paradigma curricular defendido pelos reformadores remetendo a uma ideia de neutralidade para formação de profissionais, como reprodutores, profissionais sem iniciativas e sem medidas conceptivas de inovação. De igual modo Zancan e Lunardi (2012, p. 35) destacam:

[...] a ênfase na noção de competências como nuclear manifestaria tendência à [re]significação de visões curriculares instrumental tecnicistas, amplamente difundidas no Brasil até o início da década de 70, quando imperava no preparo do professor o desenvolvimento de métodos de ensino e a determinação de objetivos educacionais em conformidade ao modelo produtivo dominante.

Nesse enfoque, Sherer (2008) acrescenta que no cenário da educação de professores da década de 70, ocorreram mudanças nos cursos de licenciatura, no sentido de dar atenção ao preparo técnico dos professores, então caminhando na direção de um modelo mais tecnicista. O autor ainda evidencia que a tendência tecnicista ainda projeta efeitos no cotidiano da formação de professores de muitas IES nos tempos contemporâneos.

A visão de Borssoi (2012, p. 53) complementa o pensamento de Sherer (2008) que ressalta que o “atraso da universidade fortaleceu a formação técnica e profissional para o desenvolvimento do país, atrelado a concepção mercadológica de educação, em especial no



ensino superior”, que, embora tenha avançado o sistema de ensino e extensão, ainda sofre consequências do modelo tecnicista no que tange à articulação com o ensino. Os reflexos vinculados a uma formação de nível superior, voltada para a economia e industrialização da época, ainda respingam no currículos dos cursos no que diz respeito à articulação do sistema de ensino, pesquisa e extensão.

É certo que, no Parecer CNE/CP 009/2001, salienta-se a necessidade de fomentar a educação escolar numa perspectiva de “continuidade articulada entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”, cujo marco referencial serão as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da educação básica. Partindo dessa premissa, os reformadores salientam que a reforma curricular dos cursos de formação docente representa “um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica” (BRASIL, 2001, p.8). Para a qualidade na educação é necessário articular e contemplar as dimensões do intelecto, a consciência e a vontade, ou o saber, a ética e a virtude para fazer do “homem” um sujeito mais autônomo e crítico (LOMBARDI, 2003).

As DCNs e a LDB simbolizam políticas de embasamento em relação à organização institucional dos cursos de licenciatura, que, embora persistam ainda muitas fragilidades em nível de estrutura, concepção de ensino e qualidade organizacional, inovações, ocorreram a fim qualificar a formação dos professores. “A LDB influencia não só a política de formação de professores, mas todas as reformas curriculares em nível de formação e o papel desempenhado pelas universidades brasileiras” (BURSSOI, 2012, p. 57).

As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, representam uma tecnologia de política de controle e regulação social. Em vista disso, vimos a importância de estudar e verificar implicações na constituição da profissionalidade do educador. Borssói (2012, p. 58) parte de que a LDB reserva um conjunto de princípios que indicam alteração para o ensino superior, de um lado pelos processos de descentralização e flexibilização, e, de outro, por novas formas de controle e padronização, por meio de processos avaliativos.

Com os movimentos das atuais LDB e DCNs, defende-se como concepção de profissionalidade a que compreende a constituição de uma consciência emancipatória ao profissional da educação básica e contempla a formação sócio-histórica de educador (ZANCAN e LUNARDI, 2012).

Frente a todas as questões que envolvem a formação de qualidade, evidencia-se que as instituições de ensino superior precisam voltar o seu olhar, na estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura, pois para promover as competências pessoais, pedagógicas e científicas aliadas ao conhecimento, às capacidades, às habilidades, à atitude profissional, à construção social do professor dar-se-á a partir da consciência reflexiva das práticas que integrem a educação, a cultura e a política.

Acredita-se que a formação do professor necessita abranger os aspectos de pesquisa, ensino e extensão, no sentido de qualificar e fazer sentir-se parte do processo educativo, ressignificando saberes a partir das práxis vivenciadas e aspirações emancipatórias para a construção da educação social.

Conclui-se que a luta dos reformadores por meio de leis, diretrizes, pareceres, resoluções e parâmetros nacionais aferem no sentido, de promover a qualidade dos cursos de licenciatura, tanto no ensino público quanto privado, porém esperam-se novas conquistas, inicialmente, por meio das políticas públicas, em vista de desenvolver medidas e sistemas de avaliação que comprometam de fato as IES, a fomentar como compromisso de desenvolvimento humano e social da educação, a formação de qualidade dos professores da educação básica. Em um segundo momento, a responsabilidade dos cursos de formação de professores em capacitar profissionais para o desenvolvimento do ensino, com atitudes crítico-reflexivas, postura ética capaz de promover o ensino e a aprendizagem, de forma a, alavancar a educação brasileira na integralidade do sujeito.

### 3. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESPERTAR DA RELAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

O estágio curricular supervisionado é um campo formativo que desenvolve aprendizagens significativas para as competências e para as habilidades na formação dos licenciados e as suas implicações em relação à profissão e à profissionalidade docente. O estágio é concebido como uma situação-processo de ensino e aprendizagem, o lócus da formação profissional para aquisição de competências e habilidades na área a fim (BURIOLLA, 2011).

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, sinaliza que o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente do trabalho, visando à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior (BRASIL, 2008). Como é referenciado na lei, o estágio faz parte do projeto político pedagógico do curso, além de integrar a formação completa do educando (BRASIL, 2008).

Na Constituição Federal, art. 214, inciso IV, o estágio representa a formação para o trabalho (BRASIL, 1988). Diante do exposto, o estágio curricular supervisionado é uma atividade integradora das graduações em licenciatura, a fim de aproximar o educando das vivências e aprendizagens práticas, fora da universidade, isto é, de aproximar o licenciando em formação com o campo de atuação futura, compreendidas dentre as 400 horas cumpridas no âmbito escolar ou áreas fins (ZANCAN, 2012). Na LDB 9.394/96, art. 14, remete que o profissionais da educação deverão participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, conselhos escolares e outros equivalentes, diante disso, evidencia-se a importância do estágio como elemento desvelador de saberes e alicerçador da prática docente. No estágio curricular o licenciado terá a oportunidade de vivenciar a organização do contexto escolar em sua magnitude, participando e integrando-se aos sistemas de gestão pedagógica, administrativa e financeira, que compreende a educação básica.

Buriolla (2011) elucida que o estágio curricular como componente obrigatório dos cursos de licenciatura é um espaço de aprendizagem concreto e parte integrante da Educação Física na aquisição de competências e habilidades, que compõem o *habitus* do graduado em Educação Física. As diretrizes sinalizam que:

[...] a identidade acadêmico-profissional em Educação Física deve, necessariamente, partir da compreensão de competências e de habilidades que abranjam as dimensões político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica, considerando que a intervenção do profissional pressupõe a mediação com seres humanos historicamente situados (BRASIL, 2004).

Isso implica um *habitus* em que o docente em Educação Física se adapte e realize sem cessar um ajustamento ao mundo, unificado aos conhecimentos que embasam sua intervenção acadêmico-profissional (BOURDIEU, 1983b). É necessário que se saiba transformar esses aprendizados em ações no contexto na qual vai atuar, pois o *habitus* constitui uma matriz cultural que dispõe os agentes a agirem coerentemente (NASCIMENTO, 2007). Além do futuro professor dominar os conhecimentos que fundamentam e orientam sua intervenção acadêmico-profissional, necessita incorporar o perfil de educador e trabalhar seguramente a indissociabilidade teoria e prática (ZANCAN, 2012).

No processo formativo do estágio, as competências e habilidades se desenvolvem, na medida em que o acadêmico adquire “a visão de totalidade da ação pedagógica, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação em que está, das origens, dos porquês e finalidades” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 87).

Como salienta Pimenta (1994), a prática não fala por si mesma, e, nesse sentido, o estágio agrega a relação teórica fortalecendo a prática profissional. A prática concebida como componente curricular determina as vivências em diferentes contextos acadêmico-profissionais, que devem estar explicitadas no projeto político pedagógico do curso de Educação Física (BRASIL, 2004). As práticas são viabilizadas através de oficinas, de projetos, de laboratórios, de cursos, de iniciação científica, dentre outras atividades que colaboram para a aplicação dos conhecimentos teóricos articulados às práticas docentes.

No Parecer CNE/CES 0058/2004, está previsto como prática do componente curricular o estágio curricular supervisionado, que:

[...] representa o momento da formação em que o(a) graduando(a) deverá vivenciar e consolidar as competências e habilidades exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, a partir da segunda metade do curso, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado.

O Estágio não pode ser considerado mais uma ação burocrática, uma tarefa a ser cumprida ou uma soma de créditos (LOMBARDI, 2007). O olhar de qualidade para o estágio retrata uma formação visando professores mais preparados e com competência científica para o exercício da docência, pois como nas perspectivas da qualidade na educação superior, o estágio vem ganhando expressão (MOROSINI, 2011).

Esse olhar pela formação de qualidade dos professores do Ensino Superior converge também para o modo de gestar segundo Morosini (2009), em busca de intensificar os 4 pilares da educação, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser (DELORS, 2006). Pilares necessários para uma prática reflexiva desveladora de conhecimentos que fazem a diferença no ato pedagógico do professor. Nesse viés, o estágio também deve ser gestado pelo futuro professor, pelo campo formativo e pelo campo de atuação profissional.

A formação que o licenciado em Educação Física constitui no processo de estágio é fruto dos constructos<sup>17</sup> e vivências da prática profissional, conectadas nesse sentido para a “educação de qualidade, que é significativa no presente e no futuro, porque constrói conhecimentos, habilidades vitais, perspectivas, atitudes e valores”, que são essenciais para a formação inicial e continuada do professor, em vista de assegurar uma formação profissional e pessoal constituídas de saberes e fazeres que emanam também de um modelo de gestar sua própria práxis com qualidade (MOROSINI, 2009, p.173).

Ao retratar os estágios no campo de atuação do educador físico, temos que lançar um olhar mais a frente, no cenário nacional e internacional exposto por Morosini e Franco (2011, p.53-54) que elucidam:

[...] para uma gestão de qualidade na universidade ligados às lógicas que subjazem aos cenários e que convergem para a gestão das comunidades de aprendizagem, da perspectiva de sociedade de conhecimento crítico, das práticas de diálogos interdisciplinares; do enfrentamento de questões da educação contemporânea e da convivência entre saberes internacionais e locais.

Nesse contraponto, percebe-se o estágio mais do que uma experiência profissional que une as lógicas do trabalho e da educação, mas uma gestão do próprio trabalho pedagógico, com olhar de reflexão para a ação docente e para a [res]significação de saberes.

---

<sup>17</sup> Aprendizagens e construções pedagógicas a partir da teorização e da prática profissional, interligadas para uma formação docente de qualidade.

Gestar de uma maneira diferente os processos de ensino e aprendizagem como as instituições, abre novos paradigmas para otimizar a transição de aluno a um professor, com um *hábitus* de qualidade e competência profissional.

O estágio curricular supervisionado representa as reais situações da conjuntura docente. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 41) conceituam a “profissão de educador como uma prática social. Nessas ações e práticas através do estágio curricular, esses futuros professores vão desenvolver nos contextos escolares, um *habitus* mais enriquecedor e renovado, tanto diante de suas próprias concepções pedagógicas, quanto dos conhecimentos vindos do meio social, alunos e o contexto geral da escola (ZANCAN, 2012).

O estágio curricular supervisionado merece destaque nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, pois ao adquirir as habilidades e as competências acadêmico-profissionais, objetiva-se alterar as instituições de trabalho, no sentido de contribuir para o processo de ensino e para o processo de aprendizagem dos educandos, por meio de uma práxis reflexiva.

A prática pode ser o ponto de partida para reflexão teórica, possibilitando a investigação, reflexão e ação fundamentadas em bases pedagógicas e epistemológicas, em que os conhecimentos são construídos através da ação e da interação da prática de ensino (DALLA CORTE, 2010). A formação do graduado em Educação Física necessita assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular discutidas no Parecer CNE/CES nº. 58, de 18 de fevereiro de 2004. Nesse sentido, articular a teoria e a prática, muitas vezes, torna-s uma tarefa difícil, uma realidade visível no Curso de Educação Licenciatura, em consequência dos conhecimentos específicos que se tornaram preponderáveis na prática docente e os conhecimentos acadêmico-profissionais ora pouco referenciados.

Tanto a teoria, como a prática alicerçam uma aula mais significativa enquanto aprendizado e construção do trabalho pedagógico do professor. Na inter-locação da práxis pedagógica, Dalla Corte (2010, p. 175) define que “a teoria tem a finalidade de ordenar, organizar, significar e explicar os fatos emergentes do contexto vivido, porém sem a prática a teoria seria apenas o retrato de ideias soltas e abstratas”.

Mais do que dominar os conhecimentos oriundos do curso de Educação Física é preciso sensibilizar-se ao contexto de formação e de atuação do educador físico. A aproximação do campo acadêmico ao campo profissional facilita o entrecruzamento da teoria

e prática (DALLA CORTE, 2010). O entrecruzamento da práxis transforma os conhecimentos acadêmico-profissionais aprendidos em ações para a intervenção no campo de atuação (BRASIL, 2004). Quando essas percepções pedagógicas não despertam, conseqüentemente, resultam em um empobrecimento das práticas nas escolas, evidenciando a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (PIMENTA e LIMA, 2004).

Busca-se, portanto, ressaltar que o estágio proporciona aos licenciandos ter percepção de que precisam estar sempre dispostos a trabalhar as inovações pedagógicas para renovar e reestruturar o seu ato pedagógico, por meio da integração das diversas possibilidades que venham a surgir e acrescentar. Quando o professor realiza aproximações e significações dos seus conhecimentos, as relações teórico-práticas passam a ser fortemente estabelecidas, e o processo de saberes e fazeres transforma o olhar do professor para um processo formativo com mais criticidade.

O estágio aproxima o licenciando da sua área de atuação, proporcionando-o a sentir, observar e analisar os possíveis contextos de atuação. Nesse sentido, Dalla Corte (2010, p.120) menciona que é preciso:

[...] compreender e articular o estágio como espaço de construção da profissão em um contexto e tempo destinado para maturação teórico-prática. Nesse sentido, faz-se necessária a inserção no contexto da instituição educacional para o envolvimento e aprofundamento em situações específicas da profissão, as quais contribuem para a aproximação do aluno com o saber fazer e, conseqüentemente, com a possibilidade de saber ser profissional da educação, ou seja, seu desenvolvimento profissional.

O estágio é o espaço que os futuros professores têm para fortalecer todo o conhecimento construído ao longo do curso, agregando-os de forma concisa no campo social. Nesse jogo de agregações e construções de experiências no campo de estágio, a autora Lombardi (2007, p.120) faz as seguintes alusões:

[...] deveria suscitar, no professor aprendiz, o desenvolvimento da capacidade de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações, características que estão próximas à postura de um pesquisador/investigador, e de um autêntico professor/educador capaz de refletir e reorientar sua própria prática. [...] Gera-se uma expectativa da possibilidade de uma atividade teórico-prática que leve o futuro professor a perceber o real papel da teoria associada a uma prática, atividade desenvolvida por meio do estágio supervisionado.

Para que as relações teóricas práticas sejam fortemente estabelecidas nesse futuro professor formador, é necessário, também, que o estágio seja referenciado como momento de

contextualizar a universidade ao contexto social. Movimentos imprescindíveis para a contribuição ao preparo desse profissional em formação.

As ações estabelecidas entre o estagiário e a escola representam verdadeiras aprendizagens, desde que o futuro professor consiga por meio do estágio criar e recriar, não se limitando apenas a transferência e aplicação de teorias ou conteúdos (LOMBARDI, 2007). Nessa direção, Freire (1996, p.47) pontua que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. E diz ainda, que quando um professor entra em uma sala de aula, deve se colocar em aberto para indagações, curiosidades, perguntas dos alunos, um ser crítico e inquiridor, que através de sua prática consegue despertar mudanças no modo como os alunos se orientam na aprendizagem.

O entrecruzamento das relações teórico-práticas desenvolve a qualidade e a coerência do trabalho pedagógico do professor de Educação de Física, mudando significativamente a forma tradicional e ampliando aspectos essenciais da prática reflexiva, como:

[...] a forma de trabalhar com os alunos, a formulação e a seleção de sua aprendizagem; A seleção e a organização dos conteúdos de ensino e das habilidades, competências e características a serem desenvolvidas; As estratégias e os métodos de ensino; A organização do processo de ensino-aprendizagem; A natureza das tarefas a serem realizadas em classe ou extraclasse e as orientações para sua realização; A natureza da bibliografia e do material didático e as orientações para sua leitura; O sistema de avaliação e auto-avaliação da aprendizagem; As relações professor-aluno e o clima comunicativo-emocional favorecedores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (MARTINEZ, 2008, p. 123).

Todas essas construções do ser professor referenciam-se durante a aprendizagem das disciplinas, contudo, concretizam-se nas experiências do estágio curricular, ou seja, o estágio tece os fios do conhecimento juntamente com os alunos, para construir as teias de relações que envolvem o aprender como categoria fundante do processo educativo (FERNANDES, 2008). Cita-se Freire (1996) quando afirma que é preciso pôr fim à educação bancária, em que o professor deposita em seus alunos os conhecimentos que possui. Isso quer dizer, antes de ensinar uma pessoa a ler as palavras é preciso ensiná-la a ler o mundo. Essa é essência de suas ideias.

Conclui-se que a profissão de educador é uma prática social, inserindo os professores a “assumir-se enquanto produtores de sua formação” e argumenta-se que essa “formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”



(NÓVOA, 1992, p. 28). Frente a essas considerações, a construção da identidade profissional desse futuro educador físico se desenvolverá na confluência entre momentos de formação e momentos de prática profissional, situados na dinâmica de um projeto onde o professor, enquanto sujeito da própria formação, constrói seus saberes ancorados na superação da fragmentação do conhecimento, favorecendo a visão e o trabalho compartilhado no contexto educacional.

#### **4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E QUALIDADE DOCENTE**

A sociedade do século XXI vem sofrendo e se adaptando as mudanças aceleradas da informatização, da sofisticação das tecnologias, da exigência por capacitação e da necessidade de sujeitos preparados e detentores de conhecimento que consigam espaço no mercado de trabalho. Na sociedade globalizada, na qual a competência intelectual e o conhecimento científico são preponderáveis, a docência é sinalizada como forma concreta, em prol do educar para a compreensão do mundo, através do processo ensino-aprendizagem, possibilitando assim novos caminhos de crescimento e desenvolvimento do educando.

Para tanto, o desafio da profissionalização docente vem se constituindo como um dos aspectos relevantes para a educação brasileira. Assegurar uma educação de qualidade para todos, implica a formação de professores nos diferentes aspectos, tanto em termos profissionais como pessoais (ZANCAN e SPAGNOLO, 2012).

Na sociedade contemporânea, a formação docente no Brasil sofre impactos em decorrência da grande demanda dos sistemas de ensino em atender as necessidades emergentes pela obrigatoriedade do ensino nas modalidades da Educação Básica. Em virtude disso, parece-nos que os resultados são positivos quando retratamos o atendimento educacional quantitativo, no entanto, é necessário alcançar resultados convescentes por meio de ações sócio-políticas e atuação profissional qualificada e competente.

A profissionalização de educadores, em vários países, caminha junto com o surgimento de um novo modelo de profissionalidade docente, o modelo prático reflexivo. No Brasil, o nível de escolaridade que cerca o exercício da profissão docente, apresenta-se com características homogêneas, pois grande parte dos professores possui ensino superior (Gatti e Barreto, 2009). Porém, discutir sobre formação docente é edificar a complexidade de ser professor, na medida em que a compreensão de formar docentes expressa a dualidade da formação acadêmica e pedagógica, ou seja, “a formação de professores é uma formação de formadores” (GARCIA, 1999, P. 23).

É difícil não sentirmos a sensação de estar diante de uma situação dicotômica (ZANCAN e SPAGNOLO, 2012. Por um lado, expansivas ofertas de cursos para formação de professores para distintas especialidades, por outro, parece-nos que existem evidências que há falta de qualidade, objetividade e condições de trabalho, impedem em alguns casos uma

prática reflexiva. Perrenoud (2002, p. 13) destaca “o que será colocado em prática depende da luta política e dos recursos econômicos”, nessa conjuntura que se formam professores para descortinar a educação brasileira.

O trabalho dos professores tem papel fundamental do ponto de vista político e cultural, pois, há mais de dois séculos, o ensino escolar constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas, sendo contínua sua expansão. Para Gatti e Barreto (2009), os professores constituem um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Tardif e Lasserd (2008) debatem acerca da imagem social e pública dos docentes do nosso país, quando afirmam que, por um lado, há a desvalorização proveniente de passagem para a escola de massa e da democratização do ensino acarretando a perda do prestígio ligada à posse de um saber inacessível à maioria da população, e, de outro lado, a imagem continua sendo positiva, pois se depositam sobre os professores a expectativa e a responsabilidade de um futuro melhor.

Diante dos fatos, tem-se a questão se a “educação continuará sendo, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas aos pensamentos dominantes” (PERRENOUD, 2002, p.13). Evidencia-se, portanto, que os investimentos em prol da qualidade dos cursos precisam estar como foco do processo formativo dos licenciados, pois as rupturas e fragmentações da formação dos professores está longe de otimizar um professor com dinamismo e excelência profissional.

Elucida-se que a preocupação com formação de professores iniciou no século XIX, tendo maior ênfase no século XX, em decorrência das exigências sociais e econômicas. Nesse período, há uma crescente demanda de maior escolarização entre os trabalhadores, pelo início da progressão da industrialização no país. Sendo assim, nos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área da educação para obtenção da licenciatura (GATTI; BARRETO, 2009). Começa a ser sinalizada de fato a questão da qualidade do ensino na formação de professores a partir da “Constituição Cidadã, assim denominada por Ulysses Guimarães, promulgada em 1988” (CARVALO, 2006, P.17).

A partir disso, a formação docente passou por distintas etapas, a criação das escolas normais que, posteriormente, denominou-se Magistério para atender as séries iniciais e as licenciaturas em nível superior para atender as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (ZANCAN E SPAGNOLO, 2012). Porém, foi a partir da lei nº 9.394/96, a LDB, que

se editaram novas configurações formativas de docentes, seguindo parâmetros de análises mais profundas para atender a nova demanda do sistema educacional.

Segundo Morosini (2009), as perspectivas de qualidade isomórfica, qualidade da diversidade e qualidade de equidade se fundem e ao encontro dessa constatação Rossato (2011) afirma que estão se consolidando para novos desafios da universidade na realidade mundial. O jogo de tensões e de incertezas na vida de um educador vem acompanhando o desenrolar desse século, consoante a isso, está sendo marcado pela tendência a concepção da qualidade, como compromisso de desenvolvimento humano e social (MOROSINI, 2009).

Zancan e Spagnolo (2012) destacam que é possível verificar, nos dias de hoje, que muito dos professores ainda trabalham com concepções tradicionais para os processos de ensino e aprendizagem e consequência disso, distanciando de uma práxis reflexiva e tendo dificuldades de trabalhar com as diversidades decorrentes.

Para Schon (2000, p. 226):

A visão que as escolas tem do conhecimento profissional é uma visão tradicional de conhecimento como informação privilegiada ou especialização. Elas veem o ensino como transferência de informação e a aprendizagem como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações.

Como elucida Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, não apenas precisa de ser apreendido pelo docente e pelos educandos nas suas razões de ser ontológica, política, ética [...] mas precisa ser constantemente testemunhado, vivido”. A formação do professor deveria estar garantida pela qualidade das competências e habilidades adquiridas, em contradição, temos o olhar para o professor como sujeito complexo e limitado, que dentro da profissão docente convive com muitas implicações e poucas possibilidades para desenvolver o ensino.

Partindo do documento de Gatti e Barreto (2009), que trata dos impasses e desafios da profissão docente no Brasil, percebe-se as diferentes dimensões da função do magistério, dentre elas, a formação inicial e continuada, condições de trabalho para um ensino de qualidade, remuneração, organização e política docente, acesso, carreira, promoção, enfim direitos e deveres da profissão docente. A precariedade transforma o professor em sujeito criador e multiplicador de espaços, de material pedagógico, de organização, de merenda escolar, dentre outros aspectos que são entraves para uma educação digna e de qualidade.

Quando os profissionais da educação deparam-se com a realidade educacional que coloca em xeque a falta de professores, e ainda, que possuem um “jogo de cintura” para equilibrar o intelectual, o emocional, o ético e o pedagógico, o olhar do brasileiro não pode necessariamente pairar na formação um tanto precária do profissional das licenciaturas, mas sim dos enfrentamentos diários e das trilhas sinuosas que torna a qualidade do ensino distante do contexto em que atua (ZANCAN e SPAGNOLO, 2012). Gatti e Barreto (2009), em seu documento, explicitam a necessidade de formação continuada para os professores do ensino básico porque a construção incessante do conhecimento é tida necessária não somente para minimizar as lacunas da formação inicial, mas a constante atualização e socialização dos professores de diferentes redes de ensino, em que realizam trocas de experiências, construindo dessa forma, o desenvolvimento de saberes docentes. O sentido de totalidade da docência dá-se na medida em que ocorre a dimensão interna e externa indangando sobre a quem, para que e o que ensinar (GRILLO, 2006). E essas experiências são adquiridas no pensar e fazer docente, na reflexão da ação pedagógica e na construção contínua dos saberes docentes.

Gatti e Barreto (2009), por meio da pesquisa que realizaram a UNESCO, perceberam a fragmentação dos currículos dos cursos que formam professores. Esse atenuante agrega-se na dificuldade dos docentes conceberem o ensino-aprendizagem, como um processo contínuo, que articule as relações teórico-práticas, para consolidar o eixo transversal da práxis pedagógica no lócus que atuam. De forma a educar para obter um professor reflexivo, a prática pode ser o ponto de partida para reflexão teórica possibilitando a investigação, a reflexão e a ação fundamentadas em bases pedagógicas e epistemológicas, em que os conhecimentos são construídos através da ação e da interação da prática de ensino (DALLA CORTE, 2010).

Os professores precisam “assumir-se enquanto produtores de sua formação” busca-se argumentar que essa “formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”. (NÓVOA, 1992, p. 28). Nesse sentido, a construção da identidade profissional se desenvolve na confluência entre momentos de formação e momentos de prática profissional situados na dinâmica de um projeto em que o professor, enquanto sujeito da própria formação, constrói seus saberes ancorados na superação da fragmentação do conhecimento, favorecendo a visão e o trabalho compartilhado no contexto educacional.

O professor como aprendiz de seus saberes docentes, título do livro da autora Enricone (2009), convida-nos a dialogar com os diferentes momentos da vida de um docente, o da motivação na construção da formação docente e as incertezas e falta de reconhecimento, tanto pelo desamparo das leis públicas, quanto pelos salários precários que lhe são oferecidos. Diante do exposto, evidenciado em Nóvoa e Dalla Corte, é relevante destacar o que sinalizam Gatti e Barreto, quanto a importância do construir, do compreender e do ensinar na vida do professor, porém intermediado a todos esses caminhos, revelam-nos as dificuldades que perpassa no cotidiano do professor para construir o conhecimento dos educandos. Para Enricone *apud* Contreras (2009, p.78), a “relação entre autonomia e profissionalidade é uma reivindicação da dignidade humana frente às condições do trabalho docente”. Gatti e Barreto (2009), ainda, descrevem as más condições de trabalho que professores enfrentam diariamente, ligados a planos de carreiras e salários desmotivadores, confrontando a relação de autonomia e profissionalidade que os professores “deveriam ter”.

Aspectos como esses, que são considerados entraves na profissão docente, de certa forma teve consequências na representação da docência como “vocação” e “missão”, prevalecendo à perspectiva da “doação de si”, o que determinou em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários. E essas dificuldades permanecem presentes, mesmo com disseminação da especialidade profissional. A partir da fixação do piso salarial, espera-se que parte deste desafio, seja superada através, da melhora na condição de salários dos docentes (GATTI E BARRETO, 2009).

É inquietante deparar-se com discussões acerca de condições de trabalhos precárias a respeito de profissionais que possuem como dever primordial o ato de ensinar outras pessoas, e para isso, estabelecem relações sociais positivas. Nesse sentido, é imprescindível a percepção do professor como pessoa, detentor necessidades peculiares para a promoção ou manutenção de perspectivas de vida favoráveis, preconizando a qualidade de vida e bem estar (ZANCAN e SPAGNOLO, 2012).

Para Nóvoa (1992), a maneira como cada um de nós ensina está diretamente interligada com aquilo que somos como pessoa, quando exercemos o ensino. Em seus estudos, Charlot (2005), afirma que o professor é um agente social e cultural, pois é através de sua função cultural que exerce sua função social, mas também pode ser o inverso, ao mesmo tempo que o professor contribui para a reprodução social, transmite saberes, instrui e educa. O autor problematiza a função do ser professor afirmando que o ensinar não é somente

transmitir, “é por meio de saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer” (CHARLOT, 2005, P.85). Nesse contexto, aponta como um dos desafios da profissão docente, ser o exemplo de busca, de alguém que ocupa uma posição social, que existe na forma de um sujeito singular, provido de competências, as quais permitirão discernimento e alternativas para resoluções de problemas com os quais são confrontados.

Por ser a docência uma profissão que forma outras pessoas, é necessário assegurar aos indivíduos que exerçam o domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuir competência profissional. Para Garcia (1999), a formação de professores representa um dos elementos fundamentais em que a didática contribui para a melhoria na qualidade de ensino. Portanto, a profissão docente é uma missão heróica, pois professor representa educar, sensibilizar, formar, uma tarefa que passa por caminhos difíceis no campo da educação e lançamos um olhar esperança para melhores condições de trabalho, de carreira e qualidade nos cursos de formação.

## 5. METODOLOGIA DA PESQUISA

### 5.1 Delineamento da Abordagem e do Contexto de Pesquisa

O percurso desta investigação foi delineado por uma metodologia que buscou enfatizar todo o contexto envolvido nessa pesquisa, de forma a retratar e contrastar os achados aos objetivos propostos. O universo que envolveu a pesquisa situou o curso de Educação Física, a disciplina de estágio, os alunos estagiários, professores supervisores, as escolas concedentes, os documentos legais e os embasamentos teóricos, que formaram a teia para o entendimento e esclarecimento da pesquisa.

Para isso, foram previstos princípios de natureza qualitativa os quais permitiram, com a maior clareza possível, focar o problema levantado pela pesquisa, bem como os objetivos dele decorrentes, já que a proposta, a partir do olhar no contexto dos estágios curriculares supervisionados do curso de Educação Física Licenciatura, de uma universidade privada do RS, enfoca o homem como ser histórico diretamente influenciado por sua época, pelo seu meio sócio-cultural e político (DALLA CORTE, 2010).

Assim, a abordagem qualitativa faz a trama através do estudo de caso, que se constituiu como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo de uma prática estudada numa visão de historicidade, totalidade e contradição. André (1995, p.31) coloca:

[...] o estudo de caso enfatiza o conhecimento particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso, não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

O estudo de caso se integra aos interesses da pesquisa, porque volta o olhar para o curso de Educação Física Licenciatura, da IES alvo da pesquisa, partindo do princípio que o universo de totalidade se constitui por representatividade do ensino privado (DALLA CORTE, 2010).

A escolha pelo estudo de caso pautou-se pela descoberta de que o “conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente (ANDRE e LUDKE, 1996, p. 18.). Justifica-se, também, a escolha da universidade pesquisada por querer retratar a



realidade de forma completa e profunda, da qual fui sujeito de um processo de formação, agora evidenciando a inter-relação dos seus componentes como um todo.

Destaca-se a relevância de contextualizar a realidade investigada por meio do estudo de caso, pois:

Esse principio se apoia no pressuposto de que a realidade é complexa e os fenômenos são historicamente determinados, daí a necessidade de que sejam levados em conta todas as possíveis variáveis associadas ao fenômeno. É por isso que o estudo de caso focaliza o particular tornando-o como um todo, atendo-se aos seus componentes principais, aos detalhes e a sua interação (ANDRÉ, 1984, p. 54).

Os sujeitos alvo da pesquisa foram os acadêmicos que realizaram ou estavam realizando o II e III Estágio Curricular Supervisionado, do curso de Educação Física Licenciatura da IES envolvida. Enfatiza-se que a preferência dos sujeitos participantes dessa pesquisa é devido minimizar a amplitude entre os estágios, nesse caso a proximidade do II e III estágio, que comporta o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. O interesse em retratar os estágios II e III justifica-se também, por querer analisar e refletir mais detalhadamente como esses estágios se processaram na formação do professor de Educação Física Licenciatura e, partindo dessa premissa, se esse componente curricular obrigatório contribuiu para a qualidade e excelência do processo de ensino e aprendizagem dos professores-alunos alvos desse estudo:

quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. [...] portanto o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza desses dados (GATTI, 2002, p.10).

A representatividade dos estágios II e III visou também compreender e conhecer de forma mais profunda e sobre diferentes perspectivas dos professores-alunos, quais os limites e contribuições que esse componente curricular proporcionou a formação dos licenciados.

## **5.2 Instrumentos técnicos de pesquisa e coleta de dados**

Os dados coletados para análise e interpretação foram levantados por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas fundamentadas em Dalla Corte (2010),

conforme apêndice 1 em anexo, e análise documental, considerando as categorias de análise provenientes dos problemas e objetivos levantados nessa pesquisa, as quais fizeram-se pertinentes ao longo da investigação. Tais dados foram verificados, descritos, analisados e refletidos não em um sentido fechado, mas sob as possibilidades e limites da configuração do contexto do estágio curricular supervisionado do Curso de Educação Física Licenciatura da IES envolvida, em sua articulação, mediação, inovação e com a formação docente dos futuros professores, caracterizando, portanto, as práticas de uma pesquisa qualitativa.

Com a finalidade de não perder informações valiosas e relevantes à pesquisa, utilizou-se o diário de campo em todos os momentos da investigação, reportando para os contatos e análise documental. O contato direto com o ambiente da pesquisa, permitiu um olhar mais crítico como pesquisadora, nas observações das reuniões de orientação de estágio, na observação da construção dos planos de aula, nos seminários de discussão e nas defesas de estágios, em vista de entender melhor a complexidade do tema em estudo.

A observação proporciona um conhecimento detalhado e real do contexto a ser investigado. E diante, desta pesquisa a observação foi importante, no sentido de clarear algumas respostas dos sujeitos da pesquisa, e também, fortalecer a análise de dados a partir da de uma reflexão mais crítica dos questionários e da realidade observada, diante dos objetivos que foram propostos.

A *amostra* foi composta por uma categoria representativa, os acadêmicos do II e III estágio curricular supervisionado em Educação Física Licenciatura, que compreende a etapa do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.

A pesquisa proporciona muitas surpresas ao longo de todo o seu processo. As constantes reflexões permitiram a obtenção de experiências significativas da arte de ser pesquisador. Destaca-se que os questionários foram entregues a 14 alunos em estágio curricular supervisionado, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido, sendo obtido retorno de 10 acadêmicos. O período de entrega até o retorno dos 10 questionários foi entre os meses de junho, julho, agosto e setembro de 2012.

A aplicação dos questionários foi por meio de visitas na IES, em dias diferentes, para que todos os sujeitos soubessem dos objetivos da pesquisa e da importância do retorno dos questionários. Foi evidenciado aos estagiários do comprometimento com as respostas, em vista da pesquisa ser realmente um aporte de contribuição fidedigno para o estágio e para o curso de Educação Física. Salienta-se a parceria construída entre a pesquisadora e a

coordenação do curso fundamental para o retorno dos questionários. Os sujeitos da pesquisa tiveram livre escolha para entregar o questionário respondido por e-mail ou pessoalmente à pesquisadora, conforme encontros marcados por telefone.

André (1992) faz alusões significativas ao processo de escrever teses e dissertações:

Se, por um lado nós nos preocupamos com a técnica da elaboração do questionário, com seu pré-teste e reformulação, acreditando que esses cuidados já seriam suficientes, por outro lado nos descuidamos da sua forma de aplicação. Essa foi uma lição importante da pesquisa: se quisermos realmente usar um levantamento do tipo *survey* para conhecer mais amplamente uma problemática, para ter dela uma visão mais global, nós precisamos não só cuidar da elaboração do instrumento, mas também da forma de aplicá-lo (p. 55-56).

Ainda que fossem feitas visitas à universidade, explicados os objetivos da pesquisa e salientada a importância da responsabilidade das respostas, tanto para a pesquisadora, como para o curso alvo da pesquisa, falhas ainda ocorreram nesse processo de interlocução. Destaca-se que, além do comparecimento à universidade, foram utilizados recursos como: *e-mails*, *facebook*, *orkut*, como, também, ligações telefônicas e mensagens de lembretes e, inclusive, a participação em todas as defesas de estágio dos sujeitos dessa pesquisa. Vários podem ter sido os motivos da não devolução dos demais questionários, elenco o fato de eles serem entregues próximos as provas finais do semestre e segundo, o esquecimento ou a não prioridade do acadêmico em repondê-lo.

A essas questões que perpassam o processo de construção da dissertação, evidencia-se que a cada experiência positiva como negativa, traduzem-se em aprendizado e a ciência de que a pesquisa não é algo pronto e precisa ser lapidada todos os dias. Com esses movimentos de desconstrução e construção, Josso (2004, p. 49) parte de que “conhecimentos são fruto das nossas próprias experiências, então as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes numa vivência em experiência formadora” (p.49).

Utilizou-se a análise de conteúdo sugerida por Moraes (1999; 2001). Os primeiros movimentos de desconstrução dos dados, segundo Moraes (2001), envolvem a preparação das informações e a identificação das entrevistas aplicadas, sendo que os sujeitos entrevistados foram codificados como: “A” e após o número definido pela ordem com que foram respondidos os questionários, A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10.

A unitarização é um momento de “limpeza” do material, onde apenas foram destacadas as informações relevantes ou válidas para a pesquisa, deixando de lado o que é irrelevante e supérfluo, por isso a limpeza nunca é definitiva, exigindo reiterados retornos aos textos. (MORAES 2001). Para uma melhor leitura e visualização das unidades, montou-se um quadro para cartografar as respostas dos sujeitos entrevistados, para facilitar a unitarização dos dados, assim destacando as ideias mais importantes de cada sujeito.

Após esse processo, iniciou-se a categorização, que é o procedimento de agrupar dados considerados comuns, como explica Moraes (1999). Com os dados categorizados, foi possível a construção dos meta-textos, que expressam os sentidos lidos de um conjunto de textos, que entrelaçam os achados com o referencial teórico e a partir disso, contextualizou-se e desenvolveu-se a análise dessa investigação.

### **5.3 Contexto conceitual da pesquisa**

A formação de professores converte-se em processo de autodeterminação, baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las.

As diversas reflexões, diálogos e contextualizações construídas nos capítulos foram embasadas em vários teóricos, que colaboraram no entrelaçar desse estudo. Os teóricos aqui elencados tratam mais especificamente dos estágios curriculares supervisionados, assim Pimenta (1994); Pimenta e Lima (2002; 2004); Carvalho e Utuari (2006; 2007); Alarcão (1996), Dalla Corte (2010); Fazenda (1991). Os autores André e Ludke (1986); Moraes (1999; 2001); André (1995); Fazenda (1992) colaboraram para construção do aporte metodológico da investigação. Também descrevo os autores que mais fundamentaram as discussões sobre formação de professores e a relação teoria e prática para a qualidade docente, Morosini (2009; 2011); Shon (2000); Enricone e Stobaus (2006); Rios (2001); Freire (1996); Nóvoa (1992); Saviani (1989); Gatti e Barreto (2009); Charlot (2002; 2005), entre outros. Nas discussões da educação, Educação Física e marcos regulatórios utilizou-se, Parecer CNE/CP 009/2001; Parecer CNE/CES 58/2004; Parecer CNE/CES 142/2007; Parecer CNE/CES 7/2007; Lei 11.788/2008, LDBEN 9.394/96; Lombardi (2003); Fensterseifer (2001); Delors (2003); Bourdieu (1983b; 1998; 2004).

É importante ressaltar a necessidade de conceber a formação de professores como um contínuo. Nesse sentido, a indagação reflexiva pode ser uma estratégia que os futuros professores podem vir a utilizar no exercício da docência, facilitando à tomada de consciência dos desafios e perspectivas frente ao trabalho pedagógico (PIMENTA, 2004).

É relevante que na formação do professor haja o estabelecimento de estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos que centram a tomada de decisões para processar, sistematizar, comunicar e refletir o conhecimento por meio de atividades significativas que envolvam diferentes práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados, tanto em nível de formação inicial quanto continuada.

Para Schulman (1992), as estratégias formativas que necessitam emergir dos Cursos de Formação de professores proveem de uma análise profunda das diferentes situações educativas intitulado por ele de “casos”. O importante na delimitação de um caso é a possibilidade do mesmo ser escrito, trabalhado, discutido e refletido por todas as pessoas envolvidas com o processo formativo: professores formadores, os professores provenientes das escolas, e também, pelos próprios alunos estagiários. Logo, essa estratégia formativa pode ser utilizada na Formação Inicial em consonância com a Formação Continuada dos professores.

Cardoso et al (1996), ao apresentar algumas estratégias que podem vir a contribuir consideravelmente para a conexão entre a Formação Inicial e Formação Continuada por meio do pensamento crítico reflexivo, enfatiza o valor e a importância da resolução de problemas e do trabalho com projetos, de forma a unir as diferentes instâncias formativas e promover a qualificação do ensino e da aprendizagem nesses ambientes formativos. Essas estratégias por meio de projetos e da resolução de problemas podem se configurar importantes aos processos formativos dos estágios curriculares supervisionados.

### **5.3.1 O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO RS<sup>18</sup>**

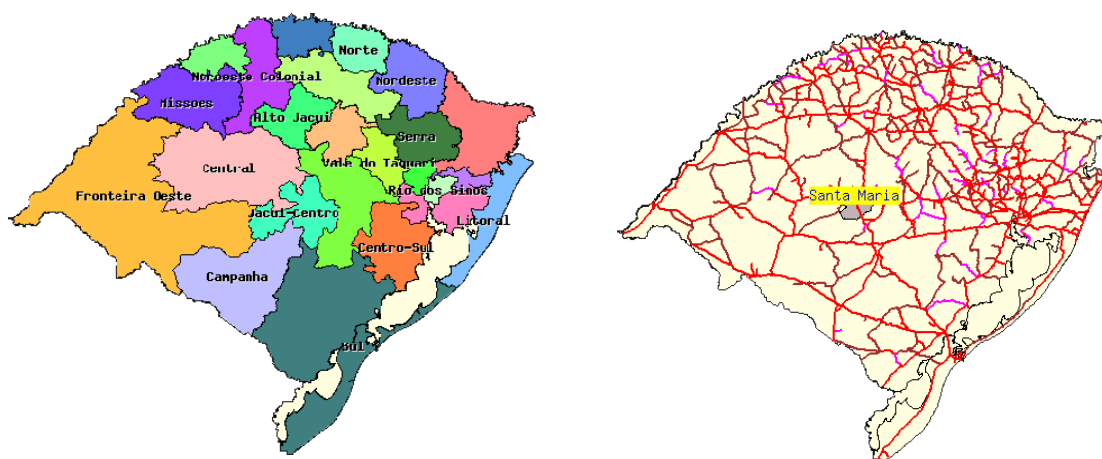
A fim de verificar as possíveis contribuições do estágio curricular aos processos formativos do educador físico, buscou-se através de um estudo de caso conhecer, descrever e analisar as possibilidades e limites do estágio supervisionado, do Curso de Educação Física

---

<sup>18</sup> Informações obtidas sobre a Universidade Luterana do Brasil – campus Santa Maria, disponíveis no site <http://www.ulbra.br/santamaria/sobre/>, acesso em novembro de 2011.

Licenciatura de uma instituição privada do RS, a universidade pesquisada, em sua articulação, mediação e inovação para a educação dos professores formadores, bem como futuros professores.

FIGURA 2 – Mapa do RS e localização da IES no RS em pesquisa



Fonte: [www.riogrande.com.br](http://www.riogrande.com.br) e localização da IES<sup>19</sup>

### 5.3.2 CONTEXTUALIZANDO A UNIVERSIDADE

A Universidade<sup>20</sup>, fundada em 1988, é uma instituição de ensino superior de caráter confessional e pluridisciplinar, dedicada à produção, à preservação e à divulgação do conhecimento. A IES é mantida pela Comunidade Evangélica Luterana de São Paulo - CELSP, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro em Canoas, estado do Rio Grande do Sul (RS), decretada de Utilidade Pública, tanto no âmbito federal, estadual, como municipal, de acordo com os decretos abaixo relacionados: Federal: Decreto Federal nº. 85.896, de 13.04.81; Estadual: Decreto Estadual nº. 20.662, de 09.11.70; Municipal (Canoas): Decreto Municipal nº. 02, de 19.01.70.

<sup>19</sup>Fonte <http://www.ulbra.br/santamaria/>

<sup>20</sup> Acesso <http://www.ulbra.br/santamaria/sobre/>, novembro de 2011.

No Rio Grande do Sul, a IES possui *campi* universitários nas seguintes cidades: Canoas, Guaíba, Gravataí, Carazinho, São Jerônimo, Cachoeira do Sul, Torres, Santa Maria e Porto Alegre. O campus Canoas conta com aproximadamente 30.000 alunos de graduação. Atualmente, a IES geral possui mais de 75 mil alunos, divididos nas escolas de ensino médio, cursos universitários e cursos de pós-graduação, sendo 1.051 no Campus da pesquisa, matriculados nos diversos cursos de graduação, oferecendo também cursos de pós-graduação *lato sensu*. A Universidade, ainda, conta com bibliotecas, hospitais, ginásios, museus e laboratórios. São oferecidos cursos de pós-graduação *strito e lato sensu*. No ano de 2001, foram iniciadas atividades relacionadas a Cursos Sequenciais. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2011)<sup>21</sup>.

### 5.3.3 CONTEXTO HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

A história da Instituição<sup>22</sup> inicia, em 1997, quando a Administração Municipal começou a desenvolver um projeto de incentivo ao Ensino Superior através da abertura de novas universidades. Identificando a vocação da cidade para a área educacional, o Prefeito Municipal designou uma comissão formada pelo então secretário municipal de Indústria e Comércio e o diretor geral da mesma Secretaria, para motivar a reitoria da IES, em Canoas, a proceder a estudos visando a instalação de um campus da IES pesquisada. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2011).

Em 15 de maio, o Sr. Paulo Renato Souza, Ministro da Educação, homologando a decisão do Conselho Nacional de Educação, aprovou a instalação do Campus da Universidade, expedindo a Portaria nº. 1.484, publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2002.

---

<sup>21</sup> Neste trabalho referencia-se Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – PPC, conforme denominação referenciada pelas normas do curso, sendo que a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, denomina Projeto Político Pedagógico.

<sup>22</sup> Fonte: <http://www.ulbra.br/santamaria/sobre/>, acesso em novembro de 2011.

FIGURA 3 – Fachada da IES



Fonte: A universidade pesquisada<sup>23</sup>

A IES<sup>24</sup> iniciou sua história no ensino superior no referido campus em agosto de 2002, com a instalação de cinco cursos de graduação: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Psicologia e Sistemas de Informação. A potência do setor nessa região do Estado levou, após análise de demanda e tendências, a instalação de novos cursos, a partir de 2005: Educação Física, Fisioterapia e Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética. Nesse curto espaço de oito anos, a IES criou raízes na comunidade regional, tendo desenvolvido ações significativas no ensino, na pesquisa e na extensão. Além dos cursos de graduação, já iniciou um processo de oferta de pós-graduação *lacto sensu*, oferecendo também cursos de especialização em diversas áreas. A par de sua atuação na área do ensino (graduação e pós-graduação), a Universidade tem desenvolvido pesquisas no campo da Gestão (pública e privada), Arquitetura e Urbanismo (desenvolvimento de habitação popular sustentável) e na Educação Física (ciência do movimento). Sua interação com a comunidade se dá, notadamente, por projetos de extensão na área do Patrimônio Histórico e Cultural;

---

<sup>23</sup>Fonte: <http://www.ulbra.br/santamaria/>

<sup>24</sup> Informações obtidas sobre a Universidade Luterana do Brasil - Campus Santa Maria, disponível no site <<http://www.ulbra.br/santamaria/sobre/>>, acesso em novembro de 2011.



Cidadania e Mediação; Psicologia Social; Desenvolvimento de Softwares e Ações Especiais com Terceira Idade (Fisioterapia, Estética, Educação Física).

A universidade também tem compromisso com o desenvolvimento local e regional participando ativamente e com relevância no Escritório da Cidade, no Comitê de Empreendedorismo e, ultimamente, na criação e implantação do Parque Tecnológico.

O *Campus* da universidade visualiza ser reconhecido como a Instituição de Educação Superior do interior do Estado do Rio Grande do Sul que melhor articula uma formação técnico-científica de alto nível com cultura, esporte e cidadania.

Em consonância com o SINAES, o Curso de Educação Física Licenciatura participou do ENADE pela primeira vez em 2007, quando apenas os ingressantes foram selecionados, não tendo ainda recebido o conceito final divulgado pelo MEC.

Em abril de 2011, houve nova participação do curso, tendo que fazer várias reformulações na proposta pedagógica para adequação às novas exigências do MEC, sem ainda receber o conceito final divulgado pelo MEC.

### **5.3.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

A Portaria do MEC nº. 1484 de 15/05/2002, publicada no Diário Oficial da União de 16/05/2002, despacho Parecer nº. 124/2002 CES/CNE de 01/04/2002, estabeleceu o ato criativo e a aprovação do Curso de Educação Física Licenciatura, da IES – do Campus - RS, sendo autorizado pela Resolução nº. 142, de 29 de setembro de 2004. O curso teve início no primeiro semestre de 2005.

O curso de Educação Física Licenciatura<sup>25</sup> atualmente tem como integrantes docentes doutores, mestres e especialistas. O quadro abaixo apresenta a formação do corpo docente do curso, com seus respectivos eixos estruturantes ministrados.

---

<sup>25</sup> Informações obtidas no Projeto Pedagógico do curso de graduação em Educação Física Licenciatura, ano 2011, da universidade, campus pesquisado – RS.

Quadro 1- Corpo docente do curso de Educação Física Licenciatura da IES em pesquisa.

<b>TITULAÇÃO</b>	<b>DISCIPLINAS</b>
Doutora	Estudos do Movimento Humano I
Mestre Doutoranda	Fundamentos da Ação Pedagógica I Fundamentos da Ação Pedagógica II Organização do Trabalho Pedagógico Currículo e Gestão em Ambientes Educativos Estágio I
Mestre	Atividade Física e Saúde Ritmo, Ludicidade e Motricidade Optativa Voleibol Futsal
Mestre	Basquetebol Handebol Optativa Recreação e Lazer Atletismo
Doutora	Fundamentos da Educação Física Desenvolvimento e Aprendizagem Motora Atividade Motora Adaptada Estudos do Movimento Humano II Estágio II, III e IV Coordenadora do Curso
Mestre	Fisiologia do Exercício I Fisiologia do Exercício II Treinamento e Avaliação Física
Mestre	Cultura Religiosa
Doutora	Instrumentalização Científica
Especialista	Comunicação e Expressão Sociedade e Contemporaneidade

Fonte: PPC do curso de Educação Física, 2011

O Curso conta com o corpo docente altamente qualificado, sendo constituído por 77% de mestres e doutores.

Quadro 2 - Titulação dos docentes

TITULAÇÃO	DOCENTES	
	QUANT.	%
Especialização	2	22,22
Mestrado	4	44,44
Doutorado	3	33,33
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: PPC do curso de Educação Física, 2011

De acordo com o PP do Curso de Licenciatura em Educação Física da IES, o curso tem a duração mínima de 07 semestres, o número de vagas anuais é de 100 vagas sendo todas no turno da noite, o número máximo de alunos em aula teórica é de 45 alunos; são duas as entradas anuais com seleção para cada entrada. O regime de matrícula é por eixo estruturante e a periodicidade é semestral.

Na concepção do Curso de Educação Física Licenciatura, as referências teórico-metodológicas partem de princípios, fundamentos e procedimentos observados na organização institucional e curricular previstos na Resolução de CNE/CP 1/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores de Educação Básica. O Curso objetiva uma relação dialética, democrática e, sobretudo, **humanizadora**, desmistificando a dicotomia teoria/prática tendo como meta desenvolver a educação crítica, política, social para a participação plena dos sujeitos na ação e transformação da sociedade (PPC, 2011).

Nesse contexto, o Curso de Educação Física Licenciatura, enquanto abordagem epistemológica pressupõe um eixo curricular fundamentado em conteúdos que contemplem a formação humanizadora do sujeito histórico, social e cultural através de uma rede multidisciplinar contextualizada em princípios pedagógicos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e filosóficos para cultura corporal do movimento (PPC, 2011, p.18).

Portanto, a Educação Física compreende uma área de estudo, um elemento educacional e campo profissional caracterizado pela análise, ensino e aplicação do conjunto

de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas suas dimensões biológica, comportamental, sócio-cultural da corporeidade (PPC, 2011, p.18).

A Educação Física caracteriza-se como um campo de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da atividade física/movimento humano/motricidade humana (tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, no exercício físico, na brincadeira popular bem como em outras manifestações da expressão corporal), problematiza na prática pedagógica do contexto escolar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais para construção da totalidade do sujeito.

A partir dessas considerações gerais, o Curso de Educação Física Licenciatura busca assegurar articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação inicial e continuada, pautada em uma ética pessoal e profissional. Nesse sentido, considera a gestão participativa interdisciplinar, articulada aos conhecimentos de formação ampliada e específica para uma aprendizagem significativa.

O Curso promove uma práxis reflexiva para fortalecer a capacidade criativa e transformadora dos docentes e discentes, na perspectiva de entender a complexidade do processo ensino-aprendizagem, de modo a construir um diferencial peculiar que contribua com a consolidação do curso e reconhecimento enquanto área de conhecimento pela sociedade.

No PPC, consta que o curso de Educação Física Licenciatura orienta suas ações para a concretização dos seguintes objetivos gerais:

- Proporcionar aos futuros profissionais apropriação e construção integrada e ativa de conhecimentos sobre as aprendizagens, técnicas e habilidades humanas que possibilite a sua atuação profissional no campo da Educação Física escolar que lhes compete.
- Possibilitar o desenvolvimento intelectual-cultural-ético e o aprofundamento de conhecimento no campo da Educação Física Escolar que contribua para a formação do aluno como profissional e como pessoa. (PPC, 2011, p.21).

Para o alcance dos objetivos gerais do curso são oferecidas possibilidades de construção de conhecimento através de atividades de ensino, pesquisa e extensão visando à consecução dos seguintes objetivos específicos:

- Atuar no desenvolvimento de funções docentes, de orientação, de pesquisa e extensão e educador no ensino formal da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

- Atuar na intersecção dos âmbitos da educação e saúde no nível principalmente da atenção primária (prevenção);
- Planejar, desenvolver e avaliar procedimentos pedagógicos no que se referem aos temas da cultura corporal, adequando-os as diversas faixas etárias dos educandos;
- Identificar e analisar diferentes abordagens pedagógicas em Educação Física, buscando compreender seus pressupostos filosóficos e seus compromissos sociais;
- Adquirir atitudes éticas como profissional em educação, sabendo desenvolver sua atividade pedagógica comprometida com valores sociais do contexto ao qual está inserido;
- Oportunizar situações para o desenvolvimento da competência científica dos acadêmicos, que implica o conhecimento (saber) e o domínio dos conteúdos relacionados com os eixos estruturantes do curso de graduação;
- Oportunizar situações para o desenvolvimento da competência pedagógica, isto é, o compreender, o saber fazer, comunicar os conhecimentos compreensivos relativos à Educação Física, adaptando-as às características de aprendizagem dos alunos;
- Propiciar situações de debate que insiram conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, incluídos aí e principalmente as especificidades de alunos com necessidades especiais e de comunidades indígenas;
- Oportunizar situações para o desenvolvimento da competência pessoal que pressupõem o desenvolvimento intra e interpessoal do professor (saber ser e estar);
- Oportunizar situações acadêmicas de reflexão sobre a contextualização atual, no que se refere a valores humanos e de sensibilização a atos de violência que escravizam a sociedade como um todo, nesse estão incluídos as discussões referentes às políticas de identidade em relação a gênero, ética/racial, classe social, geral, deficiências etc (PPC, 2011, p.22).

A dinâmica dos saberes é elencada como formação articulada a competência técnica instrumental e à política comunicacional que envolve a ética e a visão de mundo que fundamentam a estrutura da matriz curricular do curso. A formação do graduado em Educação Física necessita ser intencionada, planejada, operacionalizada e avaliada visando à aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades que irão validar a dinâmica interativa do acadêmico com a realidade sócio-cultural, como competência científica, pessoal e pedagógica.

O curso expressa seu desejo de construir uma sociedade democrática, justa e solidária, consoante com os princípios de humanização cristã, formando professores, capacitados a gestar o ensino, comprometidos com a cidadania, com o desenvolvimento da criatividade e da plenitude humana.

O currículo pleno e o plano de seriação estão compostos no quadro abaixo que apresenta o currículo pleno do Curso que é distribuído em semestres e expõe a sequência

aconselhada ao acadêmico para o seu planejamento de integralização curricular, em vigência no 1º semestre de 2008.

Como pode ser observado o dimensionamento da carga horária das unidades de estudo é plenamente adequado ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos, contemplando o equilíbrio entre os núcleos de formação básica, profissional e complementar, atendendo às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Quadro 3 - Matriz Curricular do curso de Educação Física Licenciatura.

CÓDIGO	1º SEMESTRE	CICLO	CH	Créd	Teórica	Prática	Estágio
108607	Fundamentos da Educação Física	FP	136	8	92	44	
108594	Estudos do Movimento Humano I	FP	68	4	68		
990101	Comunicação e Expressão	FG	68	4	68		
990100	Cultura Religiosa	FG	68	4	68		
	<b>Totais do 1º Semestre</b>		<b>340</b>	<b>20</b>	<b>296</b>	<b>44</b>	
CÓDIGO	2º SEMESTRE						
990102	Sociedade e Contemporaneidade	FG	68	4	68		
990103	Instrumentalização Científica	FG	68	4	68		
991006	Fundamentos da Ação Pedagógica I	FBP	136	8	92	44	
108508	Recreação e Lazer	FP	68	4	48	20	
	<b>Totais do 2º Semestre</b>		<b>340</b>	<b>20</b>	<b>276</b>	<b>64</b>	
CÓDIGO	3º SEMESTRE						
108602	Estudos do Movimento Humano II	FP	68	4	68		
108603	Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	FP	68	4	68		
108527	Esporte I (Handebol)	FP	68	4	48	20	
991007	Fundamentos da Ação Pedagógica II	FBP	136	8	92	44	
	<b>Totais do 3º Semestre</b>		<b>340</b>	<b>20</b>	<b>276</b>	<b>64</b>	
CÓDIGO	4º SEMESTRE						
108596	Estágio em Educação Física I	FP	68	4			68
108608	Ritmo, Ludicidade e Motricidade	FP	136	8	92	44	
991009	Organização do Trabalho Pedagógico – Planejamento, Metodologia e Avaliação	FBP	136	8	92	44	
108525	Esporte II (Basquetebol)	FP	68	4	48	20	
	<b>Totais do 4º Semestre</b>		<b>408</b>	<b>24</b>	<b>232</b>	<b>108</b>	<b>68</b>
CÓDIGO	5º SEMESTRE						
108597	Estágio em Educação Física II	FP	68	4			68
108601	Fisiologia do Exercício I	FP	68	4	68		
108524	Esporte III (Futsal)	FP	68	4	48	20	
991008	Currículo e Gestão em Ambientes Educativos	FBP	136	8	92	44	
	<b>Totais do 5º Semestre</b>		<b>340</b>	<b>20</b>	<b>208</b>	<b>64</b>	<b>68</b>
CÓDIGO	6º SEMESTRE						
108598	Estágio em Educação Física III	FP	136	8			136
108600	Fisiologia do Exercício II	FP	68	4	68		
101643	Libras	FP	68	4	68		
108515	Atividade Motora Adaptada	FP	68	4	48	20	
108526	Esporte IV (Voleibol)	FP	68	4	48	20	
	<b>Totais do 6º Semestre</b>		<b>408</b>	<b>24</b>	<b>232</b>	<b>40</b>	<b>136</b>
CÓDIGO	7º SEMESTRE						

108599	Estágio em Educação Física IV	FP	136	8			136
108518	Atividade Física e Saúde	FP	68	4	68		
108520	Treinamento e Avaliação Física	FP	68	4	68		
108528	Esporte V (Atletismo)	FP	68	4	48	20	
	Optativa I	FP	68	4	68		
	Optativa II	FP	68	4	68		
	<b>Totais do 7º Semestre</b>		<b>476</b>	<b>28</b>	<b>320</b>	<b>20</b>	<b>136</b>
	<b>TOTAIS</b>		<b>2652</b>	<b>156</b>	<b>1840</b>	<b>404</b>	<b>408</b>
	<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>		<b>200</b>				
	<b>TOTAL GERAL</b>		<b>2852</b>				

Fonte: PPC do curso de Educação Física, 2011

Dentre as 2.852 horas compreendidas para o curso de Educação Física Licenciatura, a carga horária é subdividida da seguinte forma: O aluno deverá cursar até o final do 6º semestre as 200h de atividades complementares. Carga horária dos eixos estruturantes e dos estágios: 2.652 horas; Carga horária das atividades complementares: 200 horas; Carga horária de prática como componente curricular vivenciada ao longo do curso: 404 horas; Carga horária de Estágio Curricular Supervisionado: 408 horas; Carga horária total: 2.852 horas.

Quadro 4 - Porcentagem de mestres e doutores do curso de EF.

TITULAÇÃO	DOCENTES	
	QUANT.	%
Especialização	2	22,22
Mestrado	4	44,44
Doutorado	3	33,33
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: PPC do curso de Educação Física, 2011

A totalidade dos professores tem formação adequada aos eixos estruturantes que leciona e possui algum tipo de formação pedagógica.

Quadro 5 - Adequação da formação docente ao curso de EF.

	Nº de Docentes	%
Docentes com formação adequada	3	33,33
Docentes com formação pedagógica	6	66,66

Fonte: PPC do curso de Educação Física, 2011

O Corpo Docente 52, possui experiência no Magistério superior, bem como no Magistério do Ensino Fundamental e Médio.

Essa experiência profissional apresentada pelo corpo docente habilita-os para uma plena atuação na docência em conformidade com o PPC, expressando uma diretriz de ação em cumprimento de todos os objetivos almejados pelo curso. A experiência dos docentes é compatível com a natureza das atividades acadêmicas desenvolvidas por eles.

Quadro 6 - Experiência docente no Ensino Superior

Experiência no Magistério Superior	Docentes	
	Nº	%
Sem experiência	-	
Até 4 anos de experiência no magistério superior	2	22,22
De 5 a 9 anos de experiência no magistério superior	2	22,22
De 10 ou mais anos de experiência no magistério superior	5	55,55
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: PPC do curso de Educação Física, 2011

Quadro 7 - Experiência docente no Ensino Fundamental e Médio

Experiência no Ensino Fundamental e Médio	Docentes	
	Nº	%
Sem experiência	4	44,44
Até 4 anos de experiência no magistério		
De 5 a 9 anos de experiência no magistério	1	11,11
De 10 ou mais anos de experiência no magistério	4	44,44
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: PPC do curso de Educação Física, 2011

Quadro 8 - Experiência Profissional

Experiência Profissional	Docentes	
	Nº	%
Sem experiência	1	11,11
Até 4 anos de experiência	1	11,11
De 5 a 9 anos de experiência	1	11,11
De 10 ou mais anos de experiência	6	66,66
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: PPC do curso de Educação Física, 2011



O Curso de Educação Física Licenciatura possui 100% do seu corpo docente com experiência acadêmica, apresentando uma média de 9,8 anos de exercício. Quanto à experiência profissional 88,88% do seu corpo docente apresenta, com uma média de 15,66 anos de atividades. Em relação à atuação no Curso, o corpo docente apresenta uma média de aproximadamente 3 anos.

### **5.3.5 Estágio Supervisionado em Educação Física: Proposta do Curso**

A estrutura curricular do curso está organizada de forma a garantir o atendimento dos seus objetivos. A coerência com os objetivos é garantida, por um lado, pelo conjunto de eixos estruturantes que o compõe, por uma ampla e variada gama de atividades complementares, estágios supervisionados e trabalho de conclusão de curso. Por outro lado, as metodologias de ensino e práticas desenvolvidas são os requisitos fundamentais para desenvolverem os conhecimentos, habilidades e atitudes expressas nas competências dos objetivos específicos.

A preparação para a tomada de decisão, com o estudo e prática do processo, é fundamentada em eixos estruturantes do Ciclo de Formação Geral como Cultura Religiosa; Comunicação e Expressão; Sociedade e Contemporaneidade e Instrumentalização Científica. Sua operacionalização inicia com o eixo estruturante Fundamentos da Educação Física, passando por todos os eixos estruturantes profissionalizantes dos diferentes conhecimentos da Educação Física como Estudos do Movimento Humano I e II, Recreação e Lazer, Desenvolvimento e Aprendizagem Motora, Esportes I, II, III, IV e V, Libras, Fisiologia do Exercício I e II, Atividade Física e Saúde, Treinamento e Avaliação Física e Ritmo, Ludicidade e Motricidade e Atividade Motora Adaptada, e culminando com eixos integradores como Fundamentos da Ação Pedagógica I e II, Currículo e Gestão em Ambientes Educativos e Organização do Trabalho Pedagógico.

A preparação para atividade específica da docência é contemplada em quatro eixos estruturantes (Estágios I, II, III e IV – 408 horas) em que o aluno colocará em prática os conhecimentos adquiridos, bem como as atividades realizadas na prática de ensino (404 horas), e nas atividades complementares (200 horas), que fazem a articulação do currículo.

Nesse sentido, as ementas dos eixos estruturantes não devem se limitar a simples forma de um detalhamento de tópicos ou componentes curriculares específicos. Não pode ser confundido o ensino de um componente curricular com uma simples lista de tópicos, embora essa lista possa indicar resumidamente do que trata um eixo estruturante. E esses assuntos podem acabar refletindo-se em sala de aula, em que a preocupação maior do professor, muitas vezes, passa a ser cumprir o componente curricular, ou seja, conseguir apresentar aos alunos em um mínimo tempo um máximo de tópicos. “Em um determinado ambiente é difícil esperar que o processo de aprendizagem ocorra e que os alunos aprendam aquilo que é realmente fundamental”. (2011, p.51). A partir do IV até o VII semestre do curso de Educação Física Licenciatura, o aluno necessita cumprir os eixos estruturante do Estágio em Educação Física I, II, III e IV que tem como ementa e bibliografia básica e complementar (PPC, 2011):

#### IV SEMESTRE:FP- 108596- ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA I

**Ementa:** Inserção e investigação na realidade da Educação Física Escolar na Educação Infantil Observação, análise e reflexão sobre o funcionamento das instituições de ensino, destacando: atuação dos profissionais, organização técnico-administrativa e o funcionamento didático-pedagógico do componente curricular Educação Física. Planejamento, organização e elaboração de planos de trabalho e de aula e desenvolvimento de atividades docentes em escolas de Educação Infantil.

**Bibliografia Básica:**

DARIDO, Suraya Cristina & RANGEL, Irene. C.A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, T. 33, 2006.

**Bibliografia Complementar:**

FREIRE, João Batista. **Educação Física de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

GALLAHUE D. L.; Ozmun, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

HILDEBRANDT-STRAMANN, RAINER. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 3 ed Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2005.

NEIRA, M.G. **Educação Física, desenvolvendo competências**. São Paulo. Editora Phorte, 2 ed, 2006.

NETO, C. **A Motricidade e o jogo na infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

#### FP- 108608- RITMO, LUDICIDADE E MOTRICIDADE

**Ementa:** Conhecimentos sobre as diferentes possibilidades de movimentos rítmicos e expressivos do corpo humano, bem como a sua relação com a ludicidade e motricidade, dentro do processo educativo na Educação Física Escolar.

**Bibliografia Básica:**

GARCIA, A. **Ritmo e Dança**. Canoas. Ed. ULBRA, 2003.

PAIVA, I. M. **Brinquedos Cantados**. 3 ed. Sprint, 2000.

RANGEL, N B C **Dança, Educação, Educação Física: propostas de ensino da dança e o universo da Educação Física**. Jundáí: Foutoura, 2002.

**Bibliografia Complementar:**

ARTAXO, I.; MONTEIRO, G. **Ritmo e movimento**. São Paulo, SP: Phorte, 2003.

LAGRANGE, G. **Manual de psicomotricidade**. Estampa, 1997.

KISHIMOTO, M. **O brincar e suas teorias**. Pioneira Thompson, 2002.

SANTA M. P. S. **Brincadoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Vozes, 2005.

VERDERI, E. **Encantando a Educação Física**. Sprint, 2002.

V SEMESTRE: FP- 108597- ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA II

**Ementa:** Inserção e investigação na realidade da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental: Anos Iniciais. Observações, análise e reflexão sobre o funcionamento das instituições de ensino, destacando: atuação dos profissionais, organização técnico-administrativa e o funcionamento didático-pedagógico do componente curricular Educação Física. Planejamento, organização e elaboração de planos de trabalho e de aula e desenvolvimento de atividades docentes em escolas do Ensino Fundamental: Anos Iniciais, considerando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacional.

**Bibliografia Básica:**

ARRIBAS, TERESA LLEIXÁ. **A educação física de 3 a 8 anos – 7.ed.** artmed, 2002.

BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura**. 6.ed. Cortez, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo-ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva, 2005.

**Bibliografia Complementar:**

FREIRE, João Batista. **Educação Física de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005

GALLAHUE D. L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

HILDEBRANDT-STRAMANN, RAINER. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 3 ed Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2005.

NEIRA, MARCOS GARCIA **Educação Física, desenvolvendo competências**. São Paulo. Editora Phorte, 2 ed, 2006.

NETO, C. **A Motricidade e o jogo na infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

VI SEMESTRE: FP- 108598- ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA III

**Ementa:** Inserção e investigação na realidade da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental: Anos Finais. Observação, análise e reflexão sobre o funcionamento das instituições de ensino, destacando: atuação dos profissionais, organização técnico-administrativa e o funcionamento didático-pedagógico do componente curricular Educação Física. Planejamento, organização e elaboração de planos de trabalho e de aula e desenvolvimento de atividades docentes em escolas do Ensino Fundamental: Anos Finais, considerando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

**Bibliografia Básica:**

BORSARI, J. R. **Educação Física da pré-escola a Universidade.** EPU. 2003.

DARIDO, SURAYA CRISTINA & RANGEL, IRENE CONCEIÇÃO ANDRADE. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

HUIZINGA, J. **Homo-ludens: o jogo como elemento da cultura.** Perspectiva, 2005.

**Bibliografia Complementar:**

BATISTA, L C. **Educação Física no Ensino Fundamental.** 2 ed. Sprint, 2003.

DA SILVA, P A. **Jogos Poliesportivos** Volumes 1– 2000 exercícios. Sprint, 2003

GALLARDO, J.S.P. **Didática da Educação Física- Criança em movimento.** FTD, 1998.

FREIRE, P **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, T. 33, 2006.

LEÃO, R. M. A & SHUCH JR. V. F. **Compêndio de normatização de trabalhos acadêmicos.** 2 ed. Ulbra/SM, 2006 [www.ulbra.br/santamaria](http://www.ulbra.br/santamaria)

**VII SEMESTRE: FP- 108599- ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA IV**

**Ementa:** Inserção e investigação na realidade da Educação Física Escolar no Ensino Médio, EJA ou Classe Especial. Observação, análise e reflexão sobre o funcionamento das instituições de ensino, destacando: atuação dos profissionais, organização técnico-administrativa e o funcionamento didático-pedagógico do componente curricular Educação Física. Planejamento, organização e elaboração de planos de trabalho e de aula e desenvolvimento de atividades docentes em escolas do Ensino Médio, EJA ou Classe Especial, considerando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

**Bibliografia Básica:**

BORSARI, J. R. **Educação Física da pré-escola a Universidade.** EPU. 2007.

DARIDO, SURAYA CRISTINA & RANGEL, IRENE CONCEIÇÃO ANDRADE. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo-ludens: o jogo como elemento da cultura.** Perspectiva, 2005.

**Bibliografia Complementar:**

- BATISTA, L C. **Educação Física no Ensino Fundamental**. Sprint, 2003.
- DA SILVA, P A. **Jogos Poliesportivos** Volumes 1– 2000 exercícios. Sprint, 2002
- GALLARDO, J.S.P. **Didática da Educação Física- Criança em movimento**. FTD, 1998.
- FREIRE, P **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 68T. 33, 2006.
- LEÃO, R. M. A & SHUCH JR. V. F. **Compêndio de normatização de trabalhos acadêmicos**.2 ed. Ulbra/SM, 2006 [www.ulbra.br/santamaria](http://www.ulbra.br/santamaria).

No Curso de Educação Física Licenciatura, a prática profissional está legitimada em 408 horas. A carga horária total dos estágios é suficiente para dar conta do conjunto de habilidades e competências previstas no Projeto Pedagógico do Curso.

Os eixos estruturantes – Estágio Supervisionado em Educação Física I e II, possuem quatro créditos e os eixos estruturantes – Estágio Supervisionado em Educação Física III e IV, oito créditos; no atual currículo, fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em conformidade com as Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 e Resolução CNE/CES 7/2004. Conforme a legislação citada, a realização do Estágio Curricular Supervisionado I só será autorizada preferencialmente a partir do 4º semestre e dos demais Estágios (II, III e IV) consecutivamente nos semestres posteriores. A carga horária dos eixos estruturantes I e II corresponde à totalidade de 68 horas e a carga horária dos eixos estruturantes III e IV corresponde a 136 horas.

As bases legais que elucidam o estágio curricular profissional destacam a necessidade de um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pelo curso e pelas escolas campos de estágios, as quais os acadêmicos realizam essa atividade, pressupondo relações formais entre o curso de licenciatura em Educação Física em pesquisa e unidades dos sistemas de ensino das redes pública e privada, conveniados com a instituição, sendo exigido que o aluno atue dentro de seu campo de formação universitária.

Os campos de estágio devem apresentar como requisito comprovada idoneidade e reconhecida qualidade de ensino, expressa na Proposta Pedagógica da unidade de ensino; corpo docente com reconhecida competência profissional, que ofereça efetivas condições para a experiência docente compartilhada; infra-estrutura física e material, como condições pedagógicas para o desenvolvimento dos projetos de estágio; aceitação das normas que disciplinam o estágio do referido curso; disponibilidade da equipe diretiva e do corpo docente para supervisão específica, apreciação do trabalho de estagiário e trabalho em conjunto com a agência formadora.

A abrangência das atividades desenvolvidas, bem como sua área de formação, segue as Normas do Estágio Curricular dos Cursos de Licenciatura em Educação Física – Educação Básica, que distribui os 4 estágios em níveis diferentes de Educação: Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA ou Classe Especial. Essa abrangência das atividades, bem como sua área de formação da prática profissional, é suficiente para desenvolver um conjunto de habilidades e competências previstas no PPC para serem trabalhadas ao longo do curso. As normas são definidas através de regulamentos de Diretrizes Curriculares Nacionais, atendendo as necessidades da dinâmica escolar, enquanto organização, legislação e trato do conhecimento. O campo dos Estágios se desenvolve no âmbito municipal, estadual e rede privada.

Todas as práticas profissionais de estágios são realizadas fora da IES em pesquisa; em creches, escolas de educação infantil, escolas municipais, estaduais e particulares da cidade da IES, onde é firmado um convênio entre ambas e a instituição. As práticas profissionais são institucionalizadas e consolidadas. Existe uma integração entre estagiários e a comunidade escolar. A participação dos estagiários nas práticas profissionais nas escolas é regulamentada pelas Normas do Estágio Supervisionado, organizado e implementado em 2008/2 pela instituição e disponibilizado os alunos.

Para que os acadêmicos realizem o estágio curricular supervisionado com qualidade e orientação pedagógica, prevê-se coordenação dos estágios supervisionados de ensino para o curso de Graduação em Educação Física Licenciatura. Caberá ao coordenador de estágios, estabelecer as diretrizes e acompanhar a organização e dinâmica dos estágios supervisionados de ensino para o curso em trabalho cooperativo com os supervisores de campo.

O estágio será avaliado pelo professor supervisor da disciplina de estágio curricular supervisionado através do plano de estágio, dos relatórios parciais de acompanhamento, dos contatos com a instituição que proporciona o estágio e do relatório final apresentado na defesa pública, perante banca examinadora indicada pelo coordenador de estágio.

O estagiário deve apresentar junto ao relatório final a declaração da organização onde foi realizado o estágio contendo: carga horária efetivamente desenvolvida no estágio, qualificação do profissional que o acompanhou, a avaliação da organização em relação ao estágio e demais documentação necessária para a validação do estágio.

A relação entre o aluno e seu orientador de estágio deve estar em sintonia com a proposta prevista no Projeto Pedagógico do Curso, objetivando uma diretriz de ação acessível

ao conhecimento a ser adquirido pelo estagiário. Salienta-se que nessa relação didático-pedagógico o discente e o docente deverão estar focados nas competências formativas da matriz curricular do curso consolidando a transposição dos objetivos da práxis reflexiva.

## 6. ANÁLISE DE DADOS

O estágio curricular supervisionado é um processo de compreensão das primeiras práticas profissionais a luz dos conhecimentos teóricos, sendo relevante em todo o seu processo, pois possibilita a reflexão, a indagação e novas aprendizagens, a partir das vivências nos contextos educacionais, compreendido pelo campo de formação e campo profissional. As primeiras escolas, os primeiros alunos, os primeiros planejamentos, e as primeiras aulas são as teias que compõem a formação desse futuro profissional no campo de estágio ancorado por uma pequena prática pedagógica capaz de alicerçá-lo com qualidade no futuro campo de atuação e, ainda, aproximar esse professor-aluno das reais necessidades didático-pedagógicas do contexto profissional e da vida de um professor.

No processo de análise dos questionários e nas observações realizadas, buscou-se responder o problema da pesquisa: Quais as implicações e contribuições do estágio curricular supervisionado à qualidade da formação dos futuros professores no curso de Educação Física Licenciatura?

Com base nos questionários respondidos pelos 10 acadêmicos de Educação Física Licenciatura, que realizaram ou estavam realizando os estágios curriculares supervisionados II e III, dividiram-se as reflexões e as discussões em categorias e subcategorias que são:

### 6.1 Intervenção social

6.1.1 Intervenção acadêmico-profissional do professor supervisor de estágio;

6.1.2 Intervenção dos espaços formais e informais de aprendizagem;

### 6.2 Estágio: relação teoria e prática

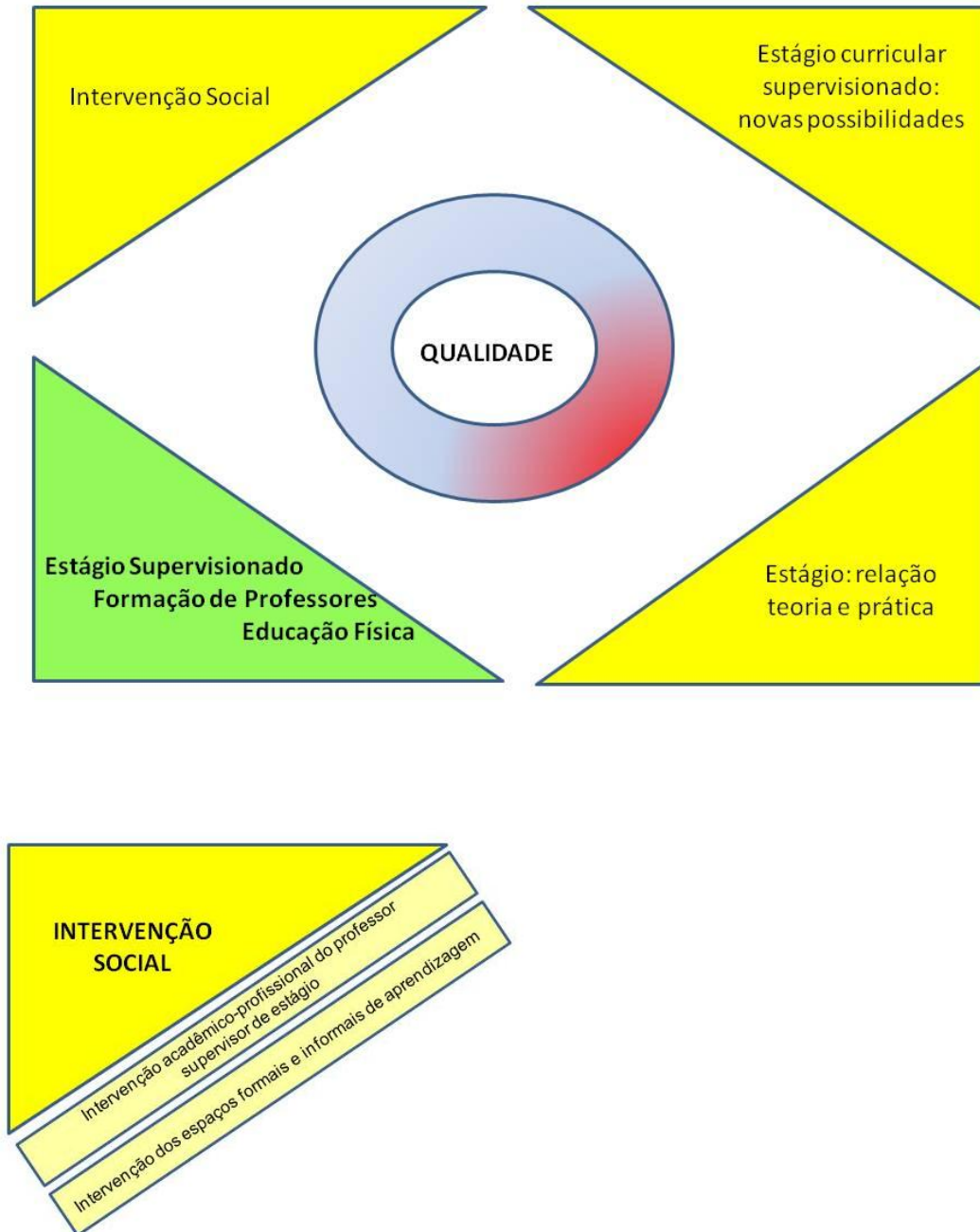
### 6.3 Estágio curricular supervisionado: novas possibilidades

6.3.1 Criatividade e planejamento nas aulas de Educação Física;

6.3.2 A pesquisa como possibilidade de aprendizagem;



FIGURA 4: Fluxograma das categorias de análise



### 6.1

A sociedade é o meio educativo do próprio homem e os conhecimentos tanto vividos como aprendidos referenciam-se nos espaços formais e não-formais da profissão docente. Assim, a aprendizagem e os saberes adquiridos são processos culturais, cotidianos, de trocas, de construções e reconstruções.

A análise pautou-se por meio dos questionários, assim justificando a construção desse metatexto que trata intervenção social, devido à recorrências das respostas, que

meacionam as intervenções do professor supervisor de estágio e os contextos que os alunos vivenciam ao longo da formação acadêmica, como fator primordial para a qualidade da formação docente.

### **6.1.1 Intervenção acadêmico-profissional do professor supervisor de estágio**

A formação docente deve considerar que por docência compreende-se uma ação educativa, metódica e intencional construída e influenciada por relações sociais, étnicas e produtivas (NASCIMENTO, 2006, p. 61).

Ao longo de toda a formação, o licenciando compreende que a escola é uma organização complexa, que tem a função de desenvolver e educar para a cidadania. Com as disciplinas o aluno vai sendo preparado para lidar com a complexidade do campo social da escola e no estágio enriquece o *habitus* para uma ação pedagógica construtora de saberes.

O estágio curricular supervisionado, como salienta Lombardi (2007), é a primeira porta de entrada para a profissão de professor. Com as experiências do estágio, o professor-aluno, no exercício de futuro profissional, adquire novas competências, pois é sabido que a formação docente não é decorrência única da academia, mas de intervenções dos ambientes formais e informais da sociedade (SEVERINO, 2011).

Em vista da educação ser desveladora e formadora, a visão de campo científico deve partir no sentido de considerar a pluralidade social e não obstante reconhecer que o conhecimento deve quebrar paradigmas, de que não existe uma única pergunta para uma única resposta. O sentido de aproximar o saber científico ao saber da escola é em quebra da relação unilateral e hierárquica afirmada por muitos que entendem a relação entre universidade e escola como uma relação entre conhecimento científico produzido na academia e seu espaço de divulgação, a escola (BOURDIEU, 2004).

Para ampliar a rede de saberes acerca dos limites e contribuições para formação de qualidade de professores, tendo por base o estágio curricular supervisionado, situa-se a intervenção do professor supervisor nessa fundamentação teórico-prática do ser e fazer pedagógico.

Consubstanciado ao processo de aprendizagem na intervenção do licenciando no contexto de estágio e na sociedade, também se manifesta a intervenção acadêmico-profissional do professor supervisor de estágio, que, através de suas experiências e

orientações, ajuda a trilhar a prática pedagógica desse futuro educador.

A prática do futuro professor depende, em grande medida, da atuação dos professores que participaram da sua formação. Winch (2009, p.2)<sup>26</sup> expõe no objetivo de sua pesquisa, que estudar a formação dos professores de estágio curricular é importante, “por ela refletir na prática docente a ser desenvolvida nos demais níveis de ensino”. Esse olhar mais atento para a qualidade dos professores formadores vem alertar que a [...] identificação do orientador com o trabalho que está realizando (MENDES e PRUDENTE, 2010) é determinante na autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências escolares, e o de formação nas instituições que atua (PIMENTA e LIMA, 2004).

Assim, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa o que eles pensam sobre as orientações do estágio, desde o momento da escolha da escola até a defesa do relatório. Por mais diversificadas que fossem as respostas no entender de cada acadêmico, podemos afirmar que eles sentiram a orientação acadêmico-profissional como uma fonte esclarecedora, na intenção de auxílio e aprendizado. Infere-se, nesse sentido, que o professor supervisor de estágio através de suas experiências e orientações traça o processo de intervenção acadêmico-profissional que se torna concreto e autônomo quando da profissionalização do graduando (BRASIL, 2004). Nesse olhar, Pimenta e Lima (2004) reforçam que a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências escolares, e o de formação nas instituições que atua.

O respondente A3 remete que:

*As orientações da supervisora foram esclarecedoras e eficientes, dando-nos confiança e segurança, tanto na parte pedagógica como na elaboração do plano de ensino, plano de aula, preparação para o material didático pedagógico [...]; Acredito que um aluno-professor só será um bom profissional se tiver um bom coordenador de estágio como tivemos nesse curso de Educação Física, pois a professora “flor” é responsável, amiga comprometida com a educação, orientou, passou segurança e certeza do sucesso que tínhamos durante os estágios.*

Podemos confirmar que, ao contrastar as contribuições e limites do estágio curricular supervisionado com os marcos regulatórios referente ao curso de Educação Física, esse atende

---

<sup>26</sup> Artigo da 32ª reunião da ANPED, intitulado “Orientador de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação”.

ao Parecer CNE/CES nº. 142/2007 que manifesta mudanças no sentido de que a formação do profissional de Educação Física deverá garantir o desenvolvimento de estágios curriculares, sob a supervisão docente (BRASIL, 2007, p.2-3). Ainda, esse parecer esclarece que:

O estágio profissional supervisionado constitui um processo de transição profissional, que procura ligar duas lógicas (educação e trabalho) e que proporciona ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridas e também treinar as competências que já detém sob a supervisão de um profissional da área.

Direciona-se ainda, que os respondentes colocaram entre as cinco opções de maior relevância, a formação do professor de estágio adequada a de Educação Física. Dentre os professores supervisores de estágio, quatro possuem formação em Educação Física, três com título de mestrado e um com título de doutorado e o quinto é licenciado em Pedagogia, e estudante de doutorado. É importante o curso contar com um quadro docente com profissionais detentores de um *habitus* habilitado e qualificado para contribuir com as atividades formativas, de caráter teórico ou prático para o graduando em estágio curricular. Nesse sentido, o quadro de formação dos professores do curso atende, também, o art. 52, da LDB 9.394/96, que estabelece que um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação de mestrado e doutorado, e ainda, com formação adequada ao curso, o que garante a qualidade da formação dos licenciados. Elucida-se que 55,55% dos professores integrantes do corpo docente do curso possuem de 10 ou mais anos de experiência no magistério superior, ou seja, um ponto muito relevante para qualificar a formação dos futuros professores. Ao analisar os quadros da formação do corpo docente do curso de Educação Física, constatou-se que a maioria dos professores possui experiência no Ensino Fundamental e Médio, diante disso, a relevância por parte dos respondentes, quanto a qualidade das orientações de estágio, também é reflexo das práticas experienciadas pelos docentes na educação básica.

Em função dos dados, acrescenta-se ainda com Bourdieu (1998, p. 65), “que o volume do capital social que um agente individual possui depende da extensão das relações que ele pode efetivamente mobilizar e o volume do capital que é posse exclusiva de cada um daqueles em que está ligado”. Ressaltam-se, dessa forma, as trocas de experiências entre o professor supervisor de estágio, o aluno estagiário e o contexto envolvido nesse processo.

Outra opção que qualifica o curso, segundo os sujeitos envolvidos nessa pesquisa é a qualidade nas orientações do professor orientador de estágio. Entretanto, há um descontentamento por parte dos estagiários em relação ao número de orientações insuficientes

por parte dos professores supervisores de estágio, bem como o número de visitas por parte do orientador no campo de estágio. Ao conhecer a realidade e funcionamento do curso, diagnosticamos que o curso oferece um dia na semana para orientações aos estagiários. Os professores reuniam-se todas as segundas-feiras, das 17 horas às 19 horas, para orientar os seus estagiários na realização do estágio. Participando de algumas reuniões, constatamos que eram sempre os mesmos alunos presentes, sendo que a maioria não comparecia as orientações. Em outro momento, quando solicitados a posicionar-se o que mais qualifica o curso de Educação Física, as duas primeiras opções de relevância foram o bom atendimento de professores e funcionários e reuniões periódicas com professores e alunos.

Sobre a possibilidade de mais visitas ao campo de estágio, foi discutido no I seminário de estágio curricular supervisionado do curso de Educação Física, que o acompanhamento se dá em todo o processo. Os professores supervisores realçaram que a atuação docente frente aluno é reflexo de bons planejamentos, de planos de aulas criativos, de trocas de saberes e incertezas com o professor supervisor de estágio e não apenas as observações ao aluno frente a sala de aula.

Tomamos como base o fato de que o professor supervisor de estágio representa um salto qualitativo na formação dos licenciados em Educação Física, pois além de fortalecer a práxis reflexiva, consegue incidir no futuro professor a analisar sua prática pedagógica, realizando autoanálise dos sucessos e insucessos nos primeiros momentos de atuação profissional. Contudo, o comprometimento do estagiário é com todo o processo de estágio, na ação pedagógica frente aluno, na construção do planejamento e planos de aulas, na presença as orientações e discussões com o professor orientador e na elaboração do ensaio e relatório final.

Verificamos que as faltas da maioria dos estagiários às reuniões semanais de planejamento também são reflexos da dificuldade de articular os mecanismos teórico-práticos no contexto de atuação. Essa troca de experiências pedagógicas do professor supervisor com as práticas relatadas pelo estagiários, acontece quando ambos estão sintonizados e comprometidos com o saber. Assim, como Freire (1996) coloca que precisa haver comprometimento do docente com as concepções pedagógicas, reiteramos que as responsabilidades também partem do professor-aluno em desfragmentar o ensino em busca de aprendizagens significativas.

Sugerimos ao curso de Educação Física que flexibilizem os horários das reuniões de estágio com os professores supervisores, no turno que integra o curso, para que as ausências nas reuniões não sejam motivos de implicações ao desenvolvimento de qualidade do professor em formação. Três dos sujeitos da pesquisa mencionaram que as reuniões deveriam acontecer no turno da noite, pois justificaram suas ausências as incompatibilidades com os horários de trabalho. Acrescentamos que nas normas de estágio curricular supervisionado do curso de Educação Física em pesquisa, a frequência mínima global exigida para a aprovação na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física (I-II-III- IV) serão as regimentais, ou seja, 75% correspondente às atividades acadêmicas, exceto aquelas desenvolvidas na comunidade escolar (aulas), para as quais exige-se frequência integral (100%).

As trocas de experiências, dúvidas e possibilidades são meios de construção para as competências que o estagiário adquire durante a formação inicial, para posteriormente externalizar no campo profissional. No decorrer do processo formativo, a disciplina de estágio visa dar maior reciprocidade entre a teoria e a prática, considerando que o ensino na universidade não pode ser descontextualizado do ambiente social, mas, sobretudo, enriquecido com as situações vividas no cotidiano de ensino da instituição formadora com o campo profissional. Ações essas visíveis ao supervisor de estágio durante suas interlocuções nos ambientes sociais que os graduandos estão inseridos, em decorrência da disciplina de estágio (ZANCAN, 2012).

Tardif e Lessard (2008, p.72) sinalizam que:

diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático reflexivo, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise das suas próprias práticas e de seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e porque o faz.

A disciplina de estágio curricular supervisionado estabelece as ações educativas para a própria construção profissional. É nesse momento que o professor-aluno tem a oportunidade de refletir sua práxis ancorado a um professor qualificado e habilitado para instigar no aluno inquietações com o objetivo de desacomodá-lo e, com isso, proporcionar-lhe o ensino, fortalecer as suas concepções docentes em todo o processo, aproximá-lo no futuro campo de trabalho e construir epistemologicamente com qualidade a sua formação de professor.

Conclusivamente, as intervenções do professor supervisor junto ao estagiário em pesquisa são satisfatórias a qualidade da formação, porém destacamos ao curso que a flexibilização dos horários das reuniões de estágio oferecerá uma maior dinâmica ao processo de planejamento e estruturação do aluno estagiário ao contexto de atuação profissional. Salientamos que os professores supervisores de estágio precisam exigir a presença dos estagiários nas reuniões semanais, para um acompanhamento efetivo, cumprindo assim os requisitos obrigatórios do eixo estruturante dos estágios curriculares supervisionados do curso em pesquisa.

Consideramos, também, que a avaliação criteriosa em todo o processo de estágio traduz-se em responsabilidade do estagiário com sua futura profissão, despertando compromissos e ética na ação docente.

Embora estejam acontecendo iniciativas do curso, para proporcionar cada vez mais a qualidade da formação, sugerimos que se organizem durante os semestres, mais seminários de discussão sobre estágios, mesas redondas com os estagiários para trocas de experiências, pesquisas de campo nas disciplinas que integram o curso e desenvolvimento de práticas de ensino aos contextos futuros de atuação dos acadêmicos de Educação Física.

Em análise, percebemos a inquietação de dois estagiários com o descaso de um professor orientador na participação junto ao estagiário, dessa forma, atrelamos que aconteçam, também, trocas de experiências entre os professores supervisores de estágio.

Portanto, com o olhar de Lombardi (2007), concluímos que o acompanhamento do professor supervisor de estágio é significativo ao processo de formação com qualidade do futuro professor, pois suas experiências docentes suscitam no professor aprendiz o desenvolvimento da capacidade de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações no processo de estágio, características que propulsionam a postura de um pesquisador/investigador, de um autêntico professor/educador capaz de refletir e reorientar sua própria prática.

### 6.1.2 Interação dos espaços formais e informais de aprendizagem

A universidade, a escola e a sociedade são espaços de intervenção para a formação docente porque o diálogo de saberes é construído sob a intervenção dos diferentes contextos. O estágio vem, nesse sentido, possibilitar o conhecimento desses espaços de formação, fora da universidade. Gentil (2010) dialoga em seu texto que o estágio é uma situação real, onde o licenciando vai aprender a sua profissão de fato, com as suas possibilidades de avanços e com os entraves da profissão docente.

A qualidade da formação docente dá-se nos espaços formais e não-formais, pois:

[...] esses modelos do sistema educativo estão comprometidos com uma dimensão da complexidade onde os saberes tanto vividos como aprendidos referenciam-se na sociedade. Esses dois setores postulam compromisso com a educação quando estudam a cultura, acumulam, preservam, constroem e divulgam saberes (PIERRO e FONTOURA, 2009, p. 3-4).

A construção de saberes é um processo que se vincula no dia a dia do contexto escolar, pois o A9 descreve “*que o estágio é uma etapa importantíssima para o aluno, já que consegue visualizar sua verdadeira área de trabalho, trazendo os conteúdos para a prática e as dúvidas para a sala*”. Essas alusões entre campo de formação e campo profissional são meios para trilhar e embasar uma prática pedagógica voltada para um saber motivante nas diversas realidades escolares e reflexivo nas diferentes metodologias utilizadas em prol do aprender.

Em análise aos questionários e nas observações realizadas aos sujeitos da pesquisa, constatamos que, além dos saberes construídos na faculdade, o conhecimento está em toda a parte e a aproximação da universidade ao campo de atuação do educador físico é fundamental para garantir a qualidade da formação docente. O A9, destaca “*é de grande importância a aproximação da universidade aos espaços formais e informais, pois assim o curso saberá onde deve aprofundar-se*”, no mesmo viés, A10 refere “*que as aproximações aos campos de atuação são formas de inovar a capacitação acadêmica*”. Ressaltamos, dessa forma, o processo de intervenção, está nas trocas de experiências entre o professor supervisor de estágio, com o aluno estagiário e com o contexto envolvido, não em sentido fragmentado, mas um processo construído, em forma de teia, que liga os saberes vindos de todos os fios de aprendizagem.



Em análise as disciplinas de estágio do curso de Educação Física, especificamente dos estágios II e III, alvos desse estudo, constatamos clareza e objetividade na ementa das disciplinas, como, também, sugestões de bibliografias básicas e complementares que auxiliam na fundamentação de metodologias e didáticas, atividades recreativas, normatização de trabalhos acadêmicos e das competências específicas e gerais do curso. Sugere-se que, as ementas sejam discutidas e refletidas com os estagiários nas orientações de estágio, para que o licenciado tenha ciência dos objetivos do estágio, como componente curricular obrigatório que visa à formação de qualidade da prática docente.

Diagnosticamos que o curso necessita objetivar nas disciplinas que integram a licenciatura em Educação Física, práticas de ensino voltadas ao contexto das futuras ações docentes. A pesquisa desvelará uma série de posturas e atitudes profissionais em meio as diversidades da educação, possibilitando ao futuro professor um conhecimento ampliado das concepções gerais e específicas do curso de Educação Física. Como citam A4 e A8 “*a vivência escolar projeta dinamismo em relação a formação acadêmica*”, “*oportunidade de abertura de espaços para novos olhares na EF*”.

Conforme, um dos respondentes a pesquisa, sugerimos, também, a criação de projetos a partir das experiências nos estágios curriculares supervisionados para dar continuidade ao processo de formação do futuro profissional em Educação Física, objetivando aprofundar por meio da pesquisa, a qualidade do ensino nos contextos de atuação.

Apontamos, também, que o desenvolvimento de mais práticas de ensino, projetos de extensão e pesquisas, como atividades complementares ao estágio curricular supervisionado, o curso assegurará com qualidade a articulação em ensino, pesquisa e extensão atendendo com mais excelência o art. 10, da Resolução CNE/CES Nº 7, de 4 de Outubro de 2007, § 3º que estabelece:

[...] as atividades complementares possibilitam o aproveitamento, por avaliação, de atividades, habilidades, conhecimentos e competências do aluno, incluindo estudos e práticas independentes, realizadas sob formas distintas como monitorias, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

I – As atividades complementares podem ser desenvolvidas no ambiente acadêmico ou fora deste, especialmente em meios científicos e profissionais e no mundo do trabalho (BRASIL, 2007).

Acreditamos que o processo de intervenção social potencialize-se nas relações dos constructos de saberes do futuro professor, com o professor formador e ambos, com a

sociedade, de modo a tornar esse processo dinâmico, organizado e construtor de conhecimento, pois Pierro e Fontoura (2009) sinalizam que se aprende melhor se o aprender não for considerado apenas um ato cognitivo, mas também uma experiência vivida e construída nos diversos espaços de formação.



## 6.2

O estágio curricular supervisionado proporciona uma formação teórica-prática com profundidade e compromisso ético, quando assumido com responsabilidade entre a universidade formadora, campo profissional e estagiário. O estágio na formação de professores significa o desenvolvimento das habilidades de reflexão e de leitura crítica, assim como a construção da prática pedagógica a partir do cotidiano vivenciado (PIMENTA e LIMA, 2004).

Um bom estágio está atrelado ao entrecruzamento da teoria com a prática, ou seja, da base epistemológica construída no campo formativo e das vivências da sala de aula. Segundo Pimenta (1994, p. 28), a profissão de professor também é prática. Por prática entende-se o fazer, realizar, efetuar, verbetes<sup>27</sup> que lançam um olhar na aquisição de experiência, não em um sentido fechado de reprodução, mas de reflexão a partir das atividades docentes e práticas de ensino vivenciadas durante a faculdade. Por teoria, as bases e concepções que norteiam, organizam e explicam os fatos vividos (DALLA CORTE, 2010). Nesse sentido, a prática é uma fusão da teoria e a teoria é uma fundamentação para a prática.

Com Dalla Corte (2010), vincula-se que o estágio é instrumentalizado pela relação teoria e prática, o que favorece os futuros professores e os meios envolvidos, terem uma visão real, contextualizada e integradora da profissão docente.

---

<sup>27</sup> Dicionário online português. Disponível em <<http://www.dicio.com.br/pratica/>>, acesso em novembro, 2012.

Com a análise dos dados respondidos pelos sujeitos da pesquisa, é possível dimensionar que a articulação teórico-prática, é fator de qualidade para a realização do processo de estágio.

Os respondentes definem que a relação teórico-prática no campo de estágio é fundamental para uma ação pedagógica significativa, porém alguns dos sujeitos da pesquisa não sistematizam o entrecruzamento teórico-prático como propulsor de qualidade para a ação docente. O A6, responde “*a teoria nos mostra os caminhos do modelo de ensino que vamos aprimorar quanto a prática de atividades*”. Entende-se que a teoria vem no sentido de ordenar e conectar o trabalho pedagógico, vivenciados no contexto da sala de aula, não como um modelo de ensino a ser seguido linearmente, mas como um aporte crítico-reflexivo das concepções pedagógicas construídas, a partir do contexto social experienciado.

A10, também define articulação teórico-prática como “*método*” e conforme Freire (1996, p. 38) enfoca,

É fundamental, que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais descrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Nesse viés, a relação teoria e prática não deve ser balizada como um método em caráter fechado, mas sob o olhar de fundamentação para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A respondente A4 já percebe essa relação teoria e prática como um amparo e remete que “*o professor deve planejar ancorado nas teorias e metodologias para que a práxis seja fundamentada*”, nessa perspectiva, segue A8 que “*as vezes a teoria não tem muita efetividade na prática, mas a base que precisamos para atuar*”. Argumenta-se que nem todos os métodos e modelos se adequam aos contextos sociais de aprendizagem, porém o estagiário precisa lançar mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram no processo formativo do estágio para não caracterizar o seu modelo de atuação docente como tradicional e imutável (PIMENTA e LIMA, 2004). É “*uma relação que precisa transcender a sala de aula, com uma fusão da teoria à prática [...]*”, o embasamento como alicerce de planos de aula elaborados, que evidenciem a diversidade, o meio social e as condições físicas para o desenvolvimento de uma aula de Educação Física com qualidade e aprendizado.

Vimos a importância do curso de Educação Física assumir o estágio como aspecto articulador da relação teoria e prática, pois 50% dos respondentes colocam a teoria e prática como aspecto que qualifica o curso de Educação Física alvo desse estudo. Tendo um olhar sobre a parcela de estudantes que não visualizam esse entrecruzamento como elemento articulador da ação docente, sinaliza-se que o curso repense o estágio como processo indissociável, para que os futuros professores compreendam que o estágio não é um espaço de aplicar modelos, métodos e técnicas prontas e acabadas (DALLA CORTE, 2010). A visão dos futuros professores precisam estar direcionadas, no sentido de que a desfragmentação teórico-prática configura a [re]significação de saberes docentes e a riqueza de aprendizagens na sala de aula.

Em análise, as normas do curso pesquisado e constringendo ao Parecer CNE/CES Nº: 142/2007 que tratam da realização do estágio curricular supervisionado em Educação Física, destacamos a clareza dos objetivos do estágio, dos pré-requisitos e exequibilidade dos eixos estruturantes, as normas de avaliação, da distribuição da carga horária, da participação efetiva do acadêmico no processo de estágio, entre outros quesitos que oferecem uma visibilidade ao estagiário para aquisição de competências e responsabilidades nesse processo formativo. Diante das respostas dos sujeitos da pesquisa, constatamos que eles conseguem perceber a importância da vinculação teórico-prática, porém encontram dificuldades de fazer essa articulação ao vivenciar a realidade da ação docente. Outra fragilidade comprovada por meio das respostas dos questionários e observações nas defesas de estágio é do modo como utilizar da teoria para fundamentar e contextualizar a prática, ou também, a partir da prática qual a metodologia e qual teoria que melhor embasa a realidade vivenciada.

Diagnosticamos que o processo de amadurecimento do trabalho pedagógico constrói-se no estágio curricular supervisionado e se intensifica por toda a vida docente. No entanto, para que a relação teoria e prática seja fortalecida, ainda no processo formativo de estágio, fomentamos que o estagiário necessita ter mais comprometimento junto ao professor supervisor de estágio, para que as trocas de experiências aprimorem e desenvolvam o saber docente. Também, sinalizamos que é preciso despertar no professor-aluno a reflexão ao processo educativo, ou seja, [res]significar saberes a partir das experiências vivenciadas, de modo a fortalecer as concepções pedagógicas e identificar os desafios do ensino do próprio

estágio, no sentido de propor diferentes tipos de ação e possibilidades de ultrapassar os muros de um fazer técnico e tradicional (PIMENTA e LIMA, 2004).

Manifestamos que a insegurança dos estagiários identifica-se nas seguintes indagações: deve-se rever o trabalho docente a partir da própria prática? Da teorização da prática? De modelos? Como trabalhar a técnica e vincular a teoria?

Fundamentamos o nosso olhar por meio de Dalla Corte (2010) realçando que os professores formadores precisam aproximar-se dos estagiários, de modo a estimular a reflexão, no sentido do professor-aluno avançar, não ficar prisioneiros de planos e relatórios prontos, de modelos de atividades pedagógicas tradicionais, bem como, de fragilidades e dificuldades historicamente demarcadas no contexto da educação. Por outro lado, as práticas fragmentadas e estanques são reflexos de uma formação voltada a prática pela prática e conforme Schon (2000), a reflexão rompe a visão do instrutor e o fiel aprendiz, caminhando na direção dos futuros professores tornarem-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação. Defendemos que os modelos, as técnicas e as teorias servem de embasamento, porém o processo de saberes e fazeres precisam ser contextualizados e refletidos a partir do contexto social vivenciado.

Alertamos o curso alvo da pesquisa, para que aproximem as disciplinas ao contexto profissional, para que o estágio curricular não seja balizado pela procura de atividades pré-prontas, modelos de exercícios tradicionais, entre outras facilidades, que os tornem professores imitadores e reprodutores de conhecimentos. Elucidamos que os sujeitos da pesquisa referenciam que a inclusão de mais palestras, seminários de discussão sobre estágios, desenvolvimento de práticas de ensino no âmbito futuro de atuação e a inserção da pesquisa no próprio processo de estágio promove a construção dos saberes docentes alicerçados na realidade educacional e desenvolve um *habitus* enriquecido para as competências e habilidades de um educador físico.

Sinalizamos o exposto com Lombardi (2007, p. 115-116):

[...] se o professor experienciar o contato com o aluno, ainda na formação inicial, provavelmente, era mais preparo e clareza para solucionar suas dúvidas, encontrar caminhos e, inclusive, modificar a própria postura em relação ao ensino passivo, tornando-o mais dinâmico e mais bem elaborado. [...] Para o desempenho eficaz do futuro professor, acreditamos que os conhecimentos científicos adquiridos por ele, na universidade, necessitam estarem articulados a prática para que possa ir descobrindo a melhor forma de construir seu saber-fazer.

Assim, o futuro professor de Educação Física conseguirá conectar suas experiências e organizar seus conhecimentos, aprimorando suas habilidades e competências, através da reflexão da sua atuação como professor. Justificamos que um professor para ensinar com qualidade precisa conhecer a realidade do aluno, em que ele está inserido e quais as dificuldades que se apresentam, objetivando dirimir os processos de ensino e aprendizagem e criar novas possibilidades de conhecimentos. Nesse sentido, “é construtivo a universidade pensar seus programas visando a uma formação mais consistente e profícua em relação a um profissional competente, capaz de articular a teoria à prática docente” (LOMBARDI, 2007, p. 119).

Nessa conjuntura, o curso de Educação Física pesquisado, atende, de certa forma, ao Parecer CNE/CES nº 274/2011, de 6 de julho de 2011 e a Resolução CNE/CES nº. 7/2004, mas para que não seja uma formação superficial e sim legitimada necessita reorganizar suas ações para que:

aquisição das competências e das habilidades requeridas na formação do graduado em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria-prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção acadêmico-profissional e que estas sejam balizadas por posicionamentos reflexivos que tenham consistência e coerência conceitual. As competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das pessoas. Sendo assim, a visão de competência deve ser compreendida além das dimensões do fazer, do saber fazer ou do saber intervir.

Os professores formadores precisam incitar o futuro professor “a perceber o real papel da teoria associada a uma prática”, desde o início do curso, de modo a aprofundar a atividade teórico-prática por meio do estágio curricular supervisionado (LOMBARDI, 2007, p. 120).

Portanto, a relação teoria e prática conecta as lógicas da práxis pedagógica do professor de Educação Física e, quando assumidas como teia que articula saberes e fazeres no estágio curricular supervisionado, pode-se afirmar que esse componente curricular obrigatório, é fator de qualidade para a formação docente.



### 6.3

O estágio não é uma atividade separada que arrecade recursos para sobrevivência do estudante ou que explore mão de obra barata e oculta. Estagiário não é substituto de professor, não é recreacionista e muito menos o estágio deve ser uma mera exigência burocrática. Partimos do princípio de que há a necessidade de uma [res]significação da disciplina de estágio curricular supervisionado, para que a prática pedagógica possa realmente “representar o ponto de partida para a teoria, para sistematizar novos conceitos e para compreender e decodificar a realidade vivenciada” (MELLO, 2007, p. 12)<sup>28</sup>.

O estágio é uma possibilidade de ampliar as experiências intrinsecamente articuladas com a prática como componente curricular e é um viés para complementar o ensino construído na universidade (PRUDENTE E MENDES, 2010). O estágio começou a ser visto “como um legítimo espaço de formação” (AUTH, 2007, p. 09)<sup>29</sup>, possível de refletir sobre os insucessos e sucessos da ação docente.

Esses constructos docentes podem ser enriquecidos com a introdução da pesquisa no campo de estágio, para que o futuro professor tenha o entendimento dos desafios à sua formação docente e a investigação como meio para melhor qualificar sua práxis pedagógica (RAUSCH, 2010)<sup>30</sup>; (FONTANA, 2007)<sup>31</sup>.

Portanto, as pesquisas construídas no estágio curricular, representam novas possibilidades para o alavancar da profissão docente, no sentido de perceber a realidade do

<sup>28</sup> Artigo da 30ª reunião da ANPED, intitulado “Questões exatas, respostas incertas: dilemas e perspectivas na formação de professores de Física, Matemática e Química”.

<sup>29</sup> Artigo da 30ª reunião da ANPED, intitulado “Coletivos escolares e interações de professores em formação inicial e continuada”.

<sup>30</sup> Artigo da 33ª reunião da ANPED, intitulado “Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de curso”.

<sup>31</sup> Artigo da 30ª reunião da ANPED, intitulado “A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia”.

processo de ensino e aprendizagem, e a partir das constatações refletidas pela prática, trilhar o caminho da qualidade dos saberes e fazeres.

### **6.3.1 Criatividade e planejamento nas aulas de Educação Física**

Para o senso comum, a educação tende a ser compreendida como preparação para a sociedade, para a vida adulta, para o trabalho ou para seguir adquirindo cultura (SACRISTAN, 2000, p.43)

Pensar a escola como paradigma de incertezas é estar lutando por um processo de ensino e aprendizagem significativo, na tentativa de visar a formação integral dos sujeitos. É importante esclarecer e evidenciar que a Educação Física, como disciplina plena de saberes, tem potenciais para desenvolver e preparar os educandos para a sociedade.

A Educação Física é uma área que estuda o movimento humano, intencional e consciente nas suas dimensões biológica, comportamental e sócio-cultural da corporeidade (DARIDO e SANCHEZ, 2005). A Educação Física caracteriza-se como um campo de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da atividade física/movimento humano/motricidade humana (tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, no exercício físico, na brincadeira popular, bem como, em outras manifestações da expressão corporal), problematiza na prática pedagógica do contexto escolar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais para construção da totalidade do sujeito (Parecer CNE/CES 0138/2002, p. 3).

Projetar um planejamento capaz de atender a todos esses requisitos da disciplina, é mais do que refletir, mais do que pensar sobre os objetivos a alcançar e a desenvolver. Nessa pesquisa, o planejamento teve um espaço importante, para que fosse possível entender as concepções pedagógicas do professor-aluno, durante o processo de estágio curricular supervisionado.

A partir dessa inquietação inicial, sobre planejamento perguntou-se aos respondentes, o que eles pensam sobre a realização do planejamento para as aulas de estágio, a fim de entender também, o que representa a aula para si, enquanto professor-aluno e para os seus discentes. Todos mencionaram que planejar é garantir a organização, a fundamentação da prática e a aprendizagem. Desse modo, planejar é “aprender a vida dos professores, a profissão em suas vidas e as ações de seus profissionais” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 107).



No Dicionário Brasileiro, a palavra planejar significa, planejar, fazer o plano de, projetar (AURÉLIO). Nesse sentido, vale destacar alguns trechos das respostas: A3 descreve que “no estágio começa o planejamento das ações pedagógicas [...] das necessidades dos alunos”, o A5 comenta que planejar é “estar no caminho certo”, A6 diz que é “alcançar as metas previstas”, A3 pontua que “proporciona segurança” e A7 coloca que é “indispensável para a práxis pedagógica”.

Diante dos apontamentos é possível afirmar que a criatividade no planejamento das aulas, durante os estágios, está se tornando cada mais essencial para atrair a atenção e promover a participação dos alunos, durante as competências e habilidades desenvolvidas. Sinaliza-se o sinônimo de planejamento e de preparação na resposta de A9:

*uma carta na manga de um bom professor. Não basta saber um monte de exercícios, ser bom em algum esporte ou de improviso, somente o planejamento dará fundamentação para os momentos de aplicação, facilitará o registro, mas de ante mão te aviso, nem sempre o planejado sai como esperado. Educar também é frustrar-se com os alunos e colegas.*

Refletindo sobre o relato de A9, fundamenta-se suas palavras em Vasconcellos (2008) que da corpo ao planejamento, também como possibilidade, compreendendo a regularidade do real e a possibilidade de mudança da realidade em que estamos inseridos. Regularidade no sentido de prever e antever e como possibilidade, transformar e superar, como cita A9, as frustrações do dia a dia da sala de aula, de modo a criar e recriar para que as ações aconteçam. As rupturas do planejamento proporcionam também a acreditar na efetividade do que se está fazendo, entender os insucessos como parte integrante do processo de construir e reconstruir saberes, pois se não compreendemos as lacunas do conhecimento, as possibilidades de mudanças para uma articulação teórico-práticas tornar-se-ão dissociadas.

Outra questão é levar a sério a prática pedagógica, pois “professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar” tanto as atividades em sala de aula, como a eticidade de ser um educador (FREIRE, 1996, p. 92).

Durante a defesa dos estágios, os licenciandos mencionaram que planejar não era uma tarefa fácil, pois vários fatores tinham que ser considerados para que houvesse a aprendizagem. Desenvolver uma aula com condições precárias tanto pela falta de materiais, como de espaço físico, necessitava de muita criatividade e riqueza de pensamentos.

Face à alusão de que o planejamento com criatividade é viés para a construção do processo educativo dos alunos, e intensifica-se dessa maneira que a aula é o espaço/tempo privilegiado da comunicação didática, que como uma forma de comunicação envolve sujeitos (professor e aluno) que pertencem à comunidade escolar, dentro de um espaço social de aprendizagem (RIOS, 2008; ARAUJO, 2008; MARTINEZ, 2008).

Esse espaço social que é a escola necessita de professores que tenham formação de qualidade e saibam transformar o ambiente escolar em um lugar onde o aluno se torne sujeito de seu processo de aprendizagem. Mas, para isso, precisa mudar significativamente a forma tradicional de desenvolver os elementos principais do trabalho pedagógico do ser professor (MARTINEZ, 2008). Destacam-se como essenciais:

a forma de trabalhar com os alunos, a formulação e a seleção dos objetivos de sua aprendizagem; a seleção e a organização dos conteúdos de ensino e das habilidades, competências e características a serem desenvolvidas; a estratégia e os métodos de ensino; a organização do processo de ensino-aprendizagem; os sistemas de avaliação e auto-avaliação; as relações professor-aluno e o clima comunicativo-emocional favorecedores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (MARTINEZ, 2008, p.123).

Todos esses itens referem-se a uma práxis pedagógica criativa e a uma nova possibilidade de aprendizagem. A criatividade no ambiente da sala de aula ou no pátio da escola proporciona alunos mais criativos, participativos, inovadores, reflexivos, dentre outros aspectos que fazem do educando, um sujeito que consegue perceber contradições e lacunas no conhecimento, bem como, problematizar e refletir sobre a construção do saber. Durante uma defesa de estágio, foram relatadas as dificuldades de ser professor em uma escola de muitos desafios, uma turma de alunos com necessidades especiais, falta de espaço físico e sem nenhum tipo material que pudesse facilitar o processo de ensino. A estagiária mencionou que com muita força de vontade e criatividade conseguiu realizar aulas com riquezas de movimentos, que apesar das limitações dos alunos, era nítida a melhora motora, as demonstrações de alegria e o bem-estar. Também planejou aulas com material alternativo, pensou em brincadeiras e atividades adequadas a pequenos espaços físicos e salientou que as limitações dos alunos não eram empecilhos para a fragmentação da aprendizagem.

Reportamos novamente a Vasconcellos (2008) para descrever o exemplo de superação docente no relato mencionado, e “da boniteza e complexidade do vivido em experiências individuais e coletivas” (FERNANDES, 2011, p.60).

As teias dos saberes são tecidas quando existe planejamento, tensões e incertezas quando o docente,

desperta e fortalece a esperança na história como possibilidade; Resgata a intencionalidade da ação, possibilitando a (re)significação para o trabalho, o resgate do sentido da ação educativa; Ajuda a prever e superar dificuldades; Fortalece o grupo para enfrentar conflitos e contradições; Racionaliza os esforços, o tempo e os recursos; Diminui o sofrimento; Supera o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição (VASCONCELLOS, 2008, p. 60).

A importância de fazer um planejamento, como diz A8 é, *“nos dar a certeza de que é correto o que estamos aplicando, e se tem valor para quem está realizando”*. “O planejamento coloca-se como um caminho do homem resgatar sua dimensão de sujeito”, no sentido também de descobrir sua profissão, sua vocação e missão dentro do espaço social de aprendizagem, que é a escola (VASCONCELLOS, 2008, p.60).

Nesse viés, salientamos que o estágio colabora no desenvolvimeto da criatividade, amadurece os planos de ensino e fortalece a capacidade de reflexão e tomada de decisões. Possibilita o resgate a criatividade do educador e estabelece a comunicação entre alunos e professores, ampliando as experiências com o contexto educativo. O estágio é um momento em que o graduando vai ter conhecimento das reais situações que perpassarão durante toda a sua profissão de educador, sendo capaz de perceber a cada aula, como planejar com criatividade para que a relação teoria e prática firme-se numa teia de saberes e construções pedagógicas.

Outro fator essencial na ação educativa é considerar as vivências e experiências externas vindas dos alunos, para associar a realidade concreta à disciplina, cujo conteúdo se queira ensinar (FREIRE, 1996). Não menos importante é conhecer os aspectos físicos, psicológicos e afetivo-sociais dos discentes, pois “conhecer sugere qualidade dinâmica de conhecer na ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento (SCHON, 2000, p.32). Ficou visível nas falas dos acadêmicos durante as defesas, que conhecer os alunos na sua integralidade facilita o processo de planejar e construir. O conhecimento sobre a realidade do aluno e de sua personalidade são fatores construtivos para “um clima de aprendizagem que tenha existência de debate, problematização, postura ativa e autônoma no processo de aprendizado” (MARTINEZ, 2008, p.126). Destacando-se, então, razões plausíveis para o professor de Educação Física buscar continuamente o conhecimento, com

base na criatividade e afastando-se do modelo tradicional de repetidores de movimentos. Ou ainda, tecer os fios do conhecimento juntamente com os alunos, para construir as teias de relações que envolvem o aprender como categoria fundante do processo educativo (FERNANDES, 2008). O estágio é esse momento de [re]significar saberes, de aceitar o desconhecido, de entender a realidade do aluno às realidades do processo educacional.

Rios (2001) menciona que a construção de uma práxis pedagógica de qualidade, e consequentemente de uma aula que explore o saber vindos dos mais diversos meios, são compostos por um cotidiano de afetividade e alegria. Construir a felicidade na ação docente é compartilhar e saborear o mundo, quando se sabe dele, é construir em coro a educação com objetividade e alvidez (RIOS, 2001).

Cita-se Freire (1996) quando aponta preciso pôr fim à educação bancária, em que o professor deposita em seus alunos os conhecimentos que possui. Antes de ensinar uma pessoa a ler as palavras é preciso ensiná-la a ler o mundo. Essa é essência de suas ideias. Estabelecer trocas é propiciar a instigação, a dúvida e a problematização. Esses são paradigmas que necessitam ser firmados nas aulas de Educação Física, pois o movimento pelo movimento não desenvolve a integralidade do sujeito.

Sinaliza-se a necessidade de professores de Educação Física engajados na transformação de seus métodos de ensino, com uma postura reflexiva e dialógica durante todo o seu processo de ensino (MARTINEZ, 2008). Por que a Educação Física pode contribuir para que as diversas manifestações da cultura corporal do movimento sejam preservadas, difundidas e conhecidas, contribuindo também para o aperfeiçoamento das práticas democráticas necessárias nas aulas, a fim de que as diferenças possam ser respeitadas (DARIDO, 2005).

Acreditamos que a criatividade embuída no planejamento como princípio funcional da aula de Educação Física, por meio das vivências e ações entre os sujeitos sociais, promoverá no aluno o desenvolvimento dos conhecimentos ampliados do esporte, da saúde, qualidade de vida, da personalidade e da importância do exercício físico (MARTINEZ, 2008). Um professor de Educação Física criativo conseguirá agir e trabalhar de maneira inovadora com os temas transversais, como: à violência dentro do contexto esportivo, a violência de gênero, estresse, ansiedade, sexualidade, dentre outros, de forma a conceder aos alunos uma visão crítica da realidade e de se apropriarem de compreensões que podem ampliar e mudar positivamente suas próprias vidas (MARQUES, 2003).

Por meio da pesquisa verificou-se que planejar de forma criativa é

[...] refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir com nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Pode-se proceder dessa forma, após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação (SCHON, 2000, p. 32).

Tanto nas defesas de estágios como nas respostas dos questionários, foi possível verificar que a disciplina de estágio curricular supervisionado capacita o estagiário de Educação Física a rever a práxis pedagógica, pensar sobre, refletir a cerca do contexto e a representações sociais e a partir disso, compreender de que modo o conhecimento pode ser construído.

Conclui-se que a criatividade e o planejamento fazem parte da ação pedagógica de um professor reflexivo e, diante do exposto, verificamos que o curso de Educação Física em pesquisa tem presente o planejamento como princípio de sustentação e elaboração para aulas de qualidade. Como, também, evidenciamos a criatividade como fator motivante para a construção do processo de ensino e aprendizagem, presentes nas concepções e planejamentos dos estagiários sujeitos dessa investigação.

### **6.3. 2 A pesquisa como possibilidade de aprendizagem**

A qualidade da formação docente tem se tornado um compromisso de desenvolvimento humano e social, além de ser motivo de muita discussão das governanças internas e externas para gestar de uma maneira diferente que abra caminhos a novos paradigmas. As Instituições de Ensino Superior vêm investindo no sentido de criar estratégias para garantir a qualidade dos cursos, promover a diversificação e a equidade.

Assegurar a qualidade da formação docente não está sendo uma tarefa fácil, surgem muitas inquietações: quem deve assegurar, porque deve assegurar, o que deve ser feito para garantir a qualidade, quando se deve compartilhar em prol da equidade.

Com o objetivo de atender as constantes reflexões feitas acerca da qualidade da formação dos professores no curso de mestrado, a preocupação dos sujeitos alvos dessa pesquisa em tornar-se profissionais preparados para o campo de trabalho e as discussões entre os professores supervisores de estágio na defesa dos relatórios dos licenciandos *corpus* desse estudo, venho fazendo “costuras” para entrelaçar as teias desse processo. A palavra qualidade

orienta para aquilo que caracteriza alguma coisa, modo de ser, caráter, nobreza, título” (AURÉLIO). Porém, não é suficiente definirmos o que é qualidade, precisamos ir mais além, temos que pensar em quem estamos a falar e de onde estamos a falar quando dizemos qualidade (ESTEVES, 2011).

Nesse momento, remete-se a qualidade da disciplina de estágio curricular supervisionado e identifico os licenciandos que participam desse processo de experiência docente. Com Morosini (2011, p.87), coloca-se em questão que a qualidade da formação docente se reflete no aprendizado, ligando universidade e escola, pois “qualidade é um construto imbricado às sociedades e conseqüentemente aos paradigmas de entendimento destas e do papel da educação superior na construção de um mundo melhor e sustentável”.

Ainda, para Esteves (2011, p. 136),

A qualidade da educação, da formação, do desenvolvimento profissional dos docentes é um construto variável em função do tempo histórico e do espaço social / político / económico / cultural e científico que estejamos a considerar. Variável, portanto, em função das ambições que actores individuais e colectivos projectam na educação.

Na medida em que se reflite sobre qualidade, direciona-se esse olhar ao estágio que é o “locus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida” (BURIOLLA, 2011, p. 13). Com a intenção de efetivar a qualidade no estágio curricular supervisionado do Curso de Educação Física Licenciatura, perguntou-se aos licenciandos o que eles pensam sobre a pesquisa na sala de aula. Enfoco a pesquisa como possibilidade de formação diversificada e intensificada a construção da práxis pedagógica, pois “ não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, necessita de professores engajados, que se assumam como pesquisadores na busca de saberes (FREIRE, 1996, p.29).

Ao mencionar incentivo e até colocar a pesquisa como sinônimo de conhecimento, o pesquisado A2 entende a pesquisa como eixo estruturante de sua prática, isto é, a pesquisa é o que sustenta a sua prática, é o que embasa o seu fazer, além de incentivar e promover a possibilidade de o estagiário ampliar o seu conhecimento. É necessário que o professor desenvolva motivação e gosto pelo conhecimento, pois a atividade docente envolve uma certa ação prática, como também um envolvimento pela fundamentação teórica. A “educação é um processo que faz parte do conteúdo global da sociedade” e para entender o “labirinto” do processo de ensinar e aprender, a pesquisa precisa fazer parte do cotidiano do professor (FREITAS, 1995, p. 34).

Novos olhares são lançados na didática do professor quando ele consegue refletir sobre sua prática, porém o embasamento teórico vasto é o que delineará a atitude dentro da sala de aula. Para A10, o processo de pesquisar “*é importante, pois por meio da pesquisa pode ser vistos os erros e os acertos*”. A6 reforça esse pensamento quando diz que “*o bom desempenho pedagógico durante a preparação das aulas e no momento de passar uma prática de atividades variadas*”. A pesquisa colabora para um entendimento mais amplo da educação, estreita lacunas, bem como gera mais inquietações, para que cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem possa ser desenvolvido com qualidade, efetivação e cientificidade.

Outro ponto a considerar e que não deve ser relativizado, foi exposto pelo A5 quando destaca que a pesquisa “*bem trabalhada desenvolve a construção do conhecimento*” e, ainda, durante a formação inicial o futuro-professor “*tem que construir artigos, ensaios, pesquisas de campo*” para que possa compreender os conteúdos e habilidades da Educação Física e conhecer com mais aprofundamento como a criança desenvolve-se e como adquire e processa as informações recebidas para aperfeiçoar as habilidades motoras e os aspectos psicológicos e afetivo-sociais.

Além de evidenciar que o acadêmico precisa fortalecer sua formação durante o curso, entende-se que A5 aborda sobre a eticidade da pesquisa e nos faz pensar sobre a importância de sermos éticos quando se trata de pesquisa. Pesquisar exige compromisso com a verdade, respeito aos pares, ética com a profissão escolhida e com todos os participantes envolvidos com o processo educacional.

As atitudes do professor alicerçadas na ética profissional conduzem a uma postura própria da essência do ato de ensinar,

A ética enquanto moral está associada ao conjunto de princípios reguladores dos atos humanos, e preparar professores éticos significa prepará-los para desenvolverem ações de esclarecimento do modo de ser da práxis e buscarem a construção de uma autoconsciência e fundamentação ética (GUZZO, 2011, p.50)

E para propagar a pesquisa Guzzo (2011) enfoca que a questão ética não pode estar desvinculada da fundamentação cultural, nesse sentido podemos relacionar a resposta de A8 “*na pesquisa descobrimos a maneira que mais gostamos de atuar e damos nome a esse atuar [...], como posicionar-se no fazer pedagógico com fundamentação teórica*”. Surge assim a

decência e a boniteza de ser professor e Freire (1996) que remete aos desvios fáceis que somos tentados no âmbito da profissão, contudo referenciamos novamente A9, parafraseando sua resposta, honrar o ofício da docência é estar colocando como condição a dignidade e a sensibilidade para conectar o ensino aos sujeitos sociais (FREIRE, 1996).

Faz-se referência, também, ao comentário de A5, sob o viés do professor formador na construção da postura ética do licenciando em formação. O professor formador tem uma grande responsabilidade de mostrar os caminhos do agir humano no exercício da profissão, intencionalizando suas práticas por meio da produção de conceitos e a vivência desses valores (SEVERINO, 2011). Assim, como esclarece Severino, compreendemos que a postura ética também se constrói no estágio curricular supervisionado, pois:

[...] a importância de uma formação voltada para a aquisição de mundo mais ampla e mais crítica, para formar profissionais capazes de percorrer e dar novos caminhos aos desafios educacionais de nossa época [...]. A questão ética, como reflexão sobre o ato moral que legitima nossas relações sociais, introduz, no ambiente educativo, a dimensão do sujeito. [...] Ao introduzirmos a ética no campo educativo, estamos procurando refletir sobre os problemas inerentes ao processo educativo e aos princípios que a reflexão demanda (SEVERINO, 2011, p. 49, 51).

Pensar sobre o processo educativo e rever a práxis para a ampliação de saberes é fazer da pesquisa parte do processo da vida de um professor, uma vez que, “*falar em pesquisa em sala de aula, é como falar em criança e alegria, juventude e ousadia[...] , [...] pesquisar é pra vida toda*”,(A9). É preciso proporcionar condições para que o acadêmico seja um pesquisador ainda na formação acadêmica, pois pesquisar é ser ousado é realmente duvidar do construído, reconstruir ou inovar. Pimenta e Lima (2004) reportam a pesquisa ao campo do estágio curricular supervisionado e fazem uma menção as linhas de investigação que se vem se firmando juntamente ao reconhecimento do professor como construtor de saberes, isso é epistemologia da prática docente, capaz de conferir estatuto para o autoconhecimento dos constructos docentes.

Aprofundou-se essa discussão por meio das experiências e reflexões nas experiências tidas pelos licenciandos durante o estágio, esclarecendo nas falas de defesa dos relatórios, que a vivência na prática do estágio merece um olhar mais investigativo, a fim de conhecer as lacunas do campo e aprofundar conseqüentemente os saberes docentes. Percebeu-se que a legitimação das competências e habilidades do processo educacional parte em grande medida, de “*mais pesquisas e publicações acadêmicas*”, sendo evidenciado pelo A9, quando



perguntado qual a reestruturação que faria, no estágio do curso de Educação Física da sua Instituição de Ensino Superior.

Pontuschka pontua sob a relevância da inserção da pesquisa durante o processo de formação do licenciando:

se o docente em sua formação, apenas reproduz o que os outros escrevem ou fazem, tendo uma participação passiva, tão somente executando as propostas pensadas por agentes externos, não é um docente pesquisador e nem terá o reconhecimento de seus pares [...]. Se o aluno não sabe pesquisar, ele não é capaz de orientar os alunos na direção da descoberta, da investigação (PONTUSCHKA, 2010, p. 463).

Foi possível perceber a insistência dos professores da banca, durante as defesas dos estágios, para que os estagiários utilizassem da sua prática pedagógica, não só como experiência docente mas, também, como um meio de pesquisa e reflexão na aquisição de novas competências. Acreditamos no “estágio como *locus* de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social” (LIMA, 2008, p. 204). Tardif (2002, p.238) alerta que se “pare de se ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados sujeitos do conhecimento”. O autor e os professores da banca querem incitar que os professores sejam “protagonistas” do aprender, ou seja, que se apropriem da pesquisa e aprendam a criar e reformular seus próprios discursos, problemáticas e deem cientificidade a sua práxis.

Outra questão importante a considerar é:

[...] que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem outras condicionantes práticas e as outras lógicas de ação. A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (os professores) que dispõe de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista (TARDIF, 2002, p. 238).

Ao encontro dessa discussão, apresentamos que 40% dos respondentes participam de projetos de pesquisa, dentro e fora da universidade, mais especificamente, no curso de Educação Física. Vários são os temas de investigação recorrentes: personalidade, tipos de temperamento, níveis de ansiedade, adolescentes e drogadição, adolescentes e medidas socioeducativas, grupo de jovens, grupo da terceira idade e SINASE. No grupo de estudo

Educação Física Cidadã, do curso alvo dessa investigação, os acadêmicos inicialmente aprofundam seus conhecimentos sobre os temas pesquisados, fazem coleta de dados e constroem resumos, resumos expandidos e artigos com participações em eventos de nível local, nacional e internacional e publicações em revistas científicas. Evidenciamos que, a grande maioria dos pesquisados, 60% deles, ainda não despertaram o professor pesquisador que existe dentro de si. Indicamos vários motivos que podem ser fatores desse percentual, como conciliar estudos e trabalho, acomodação e restrição apenas ao conhecimento das disciplinas, motivação por parte dos professores formadores, além de acreditarem que a pesquisa não é importante para sua formação e para uma formação de qualidade.

Acreditamos que o curso de Educação Física precisa realizar um trabalho mais intenso, no sentido de despertar o interesse pela pesquisa, tanto dos professores formadores, como também dos professores-alunos. A Resolução CNE/CP Nº 1/2002, art. 3º, inciso III, alerta para o cenário dos cursos que formam professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura para que evidenciem no currículo dos seus cursos a pesquisa, “com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”.

Em contrapartida, esse processo de envolvimento dos licenciandos aos constructos de saberes que a pesquisa desvela, salientamos que alguns professores formadores necessitam desenvolver em suas disciplinas o hábito de pesquisar. E como diz Freire (1996, p. 97) ensinar exige comprometimento, “saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e a maneira como me percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, e aumenta em mim os cuidados com meu desempenho”. Motivar a pesquisa são características definidoras da atuação de um professor inovador, que propõe constantemente a mudança conceitual na prática docente (ENRICONE, 2006). A docência “envolve o professor em sua totalidade, sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (ENRICONE, 2006, p.78).

Para instigar os acadêmicos à postura investigativa, a pesquisa necessita, também, ser processo de construção do professor formador, pois o modo como o mestre contrói e reconstrói sua prática docente, pode refletir direta ou indiretamente no processo formativo dos futuros professores. Portanto, a pesquisa quando parte da vida de um educador assegura a

qualidade da formação docente, a [res]significação de saberes, o prazer pelo novo, pelo recriar, enfim, o educar com qualidade em prol do despertar e do construir o processo de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: [RE]SIGNIFICANDO SABERES

O pesquisador em uma dissertação de mestrado pauta-se em estudar um objeto de pesquisa com profundidade, despertando conhecimentos, legitimando ações, inovando experiências ou, ainda problematizando e posicionando-se acerca de uma ideia já fundada. No caso desta dissertação, visou-se investigar os estágios curriculares supervisionados em Educação Física e, em consequência, a formação de qualidade do licenciado. A partir do contexto categorizado, problematizaram-se as ideias já recorrentes, discorrendo em desafios e contribuições que poderão fortalecer o curso pesquisado.

As considerações finais desvelam que a pesquisa continua um estudo em aberto, com possibilidades para novos olhares investigativos, amparado de mais conhecimentos e objetivando retratar o processo formativo, por meio das vivências como professora e pesquisadora.

Ao refletir sobre a pesquisa realizada, percebo o estágio como aporte para muitas investigações e apresento os estágios curriculares supervisionados na educação a distância, como possibilidade de aplicação e construção de saberes. Este estudo poderá explorar os estágios e as práticas de ensino dos cursos de licenciatura a distância como processo de mediação para uma formação de qualidade destes futuros professores.

Com o caminhar dessa dissertação, foi possível ter uma visão sobre o estágio curricular supervisionado do curso de Educação Física pesquisado e, também, delinearam-se caminhos futuros como possibilidades de reconstrução de alguns limites apresentados e de novos olhares contributivos para a qualidade da formação desses licenciados.

Verificamos que o estágio curricular supervisionado é uma atividade que potencializa a atuação do estagiário naquele momento do curso e, ainda, tece as teias da inter-relação ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a evidência do estágio, por parte dos acadêmicos desta pesquisa, foi fortemente destacada como experiência para uma formação docente que visa à qualidade. Os acadêmicos reconhecem o estágio como fonte de aprendizado, de conhecimento do futuro campo de trabalho, de fortalecimento das práticas pedagógicas, enfim, o estágio como conexão de qualidade à formação docente.

Na conjuntura da análise, foi possível diagnosticar que o estágio é uma disciplina integradora da relação teórico-prática, que visa fazer a interlocução de saberes ou, ainda, a

aproximação do futuro profissional com o seu campo de trabalho. Ao conhecer e descrever o curso de Educação Física Licenciatura nos seus aspectos sociais, históricos, políticos e pedagógicos agregados as atividades do estágio, foi possível situar como limite a formação de qualidade, a dicotomia que desvincula os saberes práticos e teóricos na concepção do estágio. Vimos a importância do curso de Educação Física assumir o estágio como aspecto articulador da relação teoria e prática, pois evidenciam-se lacunas e dificuldades dos estagiários em desfragmentar esse entrecruzamento na construção do conhecimento. Nesse caminho, o curso necessita investir em práticas de ensino voltadas ao contexto das futuras ações docentes, objetivando aproximar o futuro professor da sua área de atuação.

Sugerimos como contribuição ao processo formativo, a criação de projetos a partir de experiências nos estágios curriculares supervisionados, com a finalidade de intensificar a prática pedagógica e protagonizar uma formação de qualidade. Embora o curso apresente investimentos em atividades complementares à formação docente, referenciamos que o curso alvo dessa investigação oportunize mais seminários de discussões sobre estágios, palestras, participações em eventos, entre outros meios que possibilitem construções significativas para o ser e o saber docente.

As pesquisas construídas no estágio curricular representam novas possibilidades para o alavancar da profissão docente, no sentido de perceber a realidade do processo de ensino e aprendizagem, e partir das constatações refletidas pela prática pedagógica, que trilha o caminho da qualidade dos saberes e fazeres. Diante das constatações sugerimos, como contribuição, que os professores formadores introduzam a pesquisa, como parte integrante das disciplinas do curso de Educação Física, no sentido de despertar o interesse pela investigação, pelo novo, pelo recriar e problematizar o conhecimento já existente. O perfil de pesquisador, também, necessita fazer parte do corpo docente do curso de Educação Física, de modo a ser mais expressivo na sua totalidade, pois entendemos que no processo educativo a pesquisa é parte da vida de um professor.

Afirmamos que os estagiários sentiram a orientação acadêmico-profissional como uma fonte esclarecedora, na intenção de auxílio e aprendizado. Diante disso, propomos ao curso de Educação Física que flexibilizem os horários das reuniões de estágio com os professores supervisores, no turno que integra o curso, para que as ausências nas reuniões não sejam motivos de implicações ao desenvolvimento de qualidade do professor em formação. Como forma de contribuição, referenciamos que as discussões entre os professores

superiores de estágio também [re]significam conhecimentos e novos olhares aos contextos experienciados pelos orientandos.

Ao contrastar os marcos regulatórios que regem os cursos de licenciatura, atestamos que o curso pesquisado atende às diretrizes, porém volta-se o olhar para que o curso repense o entrecruzamento teórico-prático, como processo fundante dos estágios curriculares supervisionados.

Destacamos que a criatividade e o planejamento fazem parte da ação pedagógica de um professor reflexivo e diante dos achados, verificamos que o curso de Educação Física em pesquisa tem presente o planejamento como princípio de sustentação e elaboração para aulas criativas, motivadoras e detentora de saberes de qualidade.

Concluimos que o processo de amadurecimento dos professores em formação constrói-se fortemente no estágio curricular supervisionado, por meio de vivências e experiências com os saberes docentes e das mediações e intervenções acadêmico-profissionais dos professores formadores. Defendemos que o estágio curricular supervisionado é um pilar para a construção docente e os sujeitos e contextos participantes desse processo enriquecem os constructos de ser professor em sentido dinâmico, criativo e detentor de saberes.

Portanto, muito ainda pode ser desvelado a partir desta pesquisa, e estamos certos de que o conhecimento não é algo limitado e acabado, contudo afirmamos que a qualidade da formação dos licenciados em Educação Física é balizada por uma teia de saberes e fazeres, enriquecida pelas experiências da ação e reflexão que são construídas por meio do estágio curricular supervisionado.

Quadro 9 – Resumo das categorias de análise

CATEGORIAS	LIMITES	CONTRIBUIÇÕES	PONTOS POSITIVOS DO CURSO
<b>1.intervenção social</b>			
1.1Intervenção acadêmico-profissional do professor supervisor de estágio;	- O número de faltas dos acadêmicos de Educação Física as orientações de estágio dificultou os mecanismos teóricos práticos no contexto de atuação.	-Sugere-se ao curso a flexibilidade dos horários das reuniões de estágio no turno do curso.  - Seminários de discussões sobre estágio;	-A qualidade das orientações de estágio;  -Os professores supervisores de estágio possuem formação adequada para realizar a supervisão em Educação Física;

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisas de campo nas disciplinas que integram o curso;</li> <li>- Desenvolvimento de práticas de ensino ao contextos futuros de atuação;</li> <li>- Reuniões entre os professores supervisores de estágio para trocas de experiências e contribuições.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O curso atende ao Parecer CNE/CES nº. 142/2007;</li> <li>- Reuniões periódicas com professores e alunos.</li> </ul>
1.2 Intervenção dos espaços formais e informais de aprendizagem		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugere-se mais práticas de ensino voltadas à Educação Física;</li> <li>- O desenvolvimento de pesquisas para desvelar saberes e proporcionar dinamismo a formação;</li> <li>- A criação de projetos que oportunizem a continuidade ao processo formativo, em vista, de atender a Resolução CNE/CES nº. 07/2007, parágrafo 3º.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clareza e objetividade na ementa das disciplinas de estágios.</li> </ul>
<b>2. Estágio: relação teoria e prática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de sistematização e conexão entre teoria e prática.</li> <li>- Entrecruzamento visto como modelo/método.</li> <li>- Apenas 50% do respondentes colocaram a teoria e prática como aspecto que qualifica o curso de EF.</li> <li>- Inquietações e questionamentos do estagiário: Como utilizar da teoria para fundamentar e contextualizar a prática?</li> </ul> <p>A partir da prática qual a metodologia e teoria que</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aproximar as disciplinas do curso de EF ao contexto profissional;</li> <li>- Mais atividades complementares para proporcionar qualidade ao processo formativo;</li> <li>- Necessita um amadurecimento do trabalho pedagógico do estagiário, em vista de atender ao Parecer CNE/CES nº. 274/2011 (Teoria e prática).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clareza dos objetivos do estágio, dos pré-requisitos e exequibilidade dos eixos estruturantes, as normas de avaliação, da distribuição da carga horária, da participação efetiva do acadêmico no processo de estágio, entre outros quesitos que oferecem uma visibilidade ao estagiário para aquisição de competências e responsabilidades nesse processo formativo.</li> </ul>

	melhor embasam a realidade vivenciada?		
<b>3. Estágio curricular supervisionado: novas possibilidades</b>			
3.1 Criatividade e planejamento nas aulas de Educação Física		-Continuar incentivando e desenvolvendo a criatividade na Educação Física (alunos criativos, participativos, inovadores e reflexivos).	- A criatividade como fator motivacional para a construção do processo de ensino e aprendizagem.
3.2 A pesquisa como possibilidade de aprendizagem	- Apenas 40% dos respondentes participam de projetos de pesquisa.	-Os professores formadores necessitam desenvolver em suas disciplinas o hábito de pesquisar.  - Para instigarmos os acadêmicos a postura investigativa, a pesquisa necessita também ser processo de construção de todos os professores formadores, conforme Resolução CNE/CP N° 1/2002, art. 3º, inciso III	O professores da banca, durante as defesas dos estágios, realçaram para que os estagiários utilizassem da sua prática pedagógica, não só como experiência docente mas, também, como um meio de pesquisa e reflexão na aquisição de novas competências.



## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa. **Etnografia e prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, E. D. A. **Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professoras da escola normal**. in: Ivani Fazenda. (Org.). *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992, p. 51-59.

ARAÚJO, J. C. S. Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis in: Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 1 ed. Campinas: Papyrus, 2008, p. 45-72.

AUTH, M. A. **Coletivos escolares e interações de professores em formação inicial e continuada**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30, 2007, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3591--Int.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União, Brasília**, 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 10 out. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial da União, Brasília**, 07 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)>. Acesso em 05 out. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394**. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 18 mai. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Aprovado em 8 de maio de 2001. Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Acesso em: 18 set. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Aprovado em 18 de fevereiro de 2004. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União, Brasília**, 18 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Aprovado em 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

BRASIL. **Parecer MEC/CNE/CES n. 0138/2002**. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2002. Seção 1, p. 34. n. 80. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: out. 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 58/2004**. Aprovado em 18 de Fevereiro de 2004. Art. 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2004. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: out. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 142/2007**, aprovado em 14 de junho de 2007. Dispõe sobre a alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 set. 2007. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: out. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 07/2007**. Aprovado em 4 de Outubro de 2007. Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: jun. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 274/2011**. Aprovado em 6 de julho de 2011. Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: nov. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União, Brasília**, 26 set. 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 out. 2011.

BORSSOI, B. L. **Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. 297p.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida em ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: sociologia. SP: Ática, 1983b.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da Ciência**: por uma clínica do campo científico. São Paulo: Ed. UNESP: 2004.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BURIOLLA, M.A.F. **O estágio supervisionado**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARDOSO, M. PEIXOTO, A., ERRANO, M. & MOREIRA, P. O Movimento da Autonomia do Aluno IN: ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores**: Estratégias de Supervisão. Porto Editora, 1996.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu - Minas Gerais: 2006. 15p.

CARVALHO, G. T. R. D. Formação de professores nos cursos de licenciatura: um difícil percurso in: Gislene T.R.D. Carvalho e Solange Utuari. (Org.). **Formação de professores e estágios supervisionados**: relatos, reflexões e percursos s.. 1 ed. Campinas: Papyrus, 2008, p. 115-144.

CHARLOT, Bernard. **Formação de Professores**: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 81-88.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto alegre: Artmed, 2005.

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Normas para realização do estágio curricular supervisionado em Educação Física (I, II, III, IV)**. Santa Maria: Ed. Ulbra, 2011.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo**. Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. 315p.

DARIDO, S. C; SANCHEZ, N. L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C. RANGEL, I. C (orgs.). **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-24.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2003.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre educação para o século XXI. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ENRICONE, D. **Professor como aprendiz**: saberes docentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. 144p.

ESTEVES, M. Dimensões sobre a qualidade da formação e do desenvolvimento profissional no ensino superior. in: Silvia Maria de Aguiar Isaia. (Org.). **Qualidade da Educação Superior**: a universidade como lugar de formação. V. 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 136-146.

FAZENDA, Ivani. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: FAZENDA, Ivani. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. SP, Campinas: Papirus, 1991.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí. Editora: UNIJUI, 2001. 304p.

FERNANDES, C. M. B. Utopias e educação: movimentos e lugares na universidade possível. in: Silvia Maria de Aguiar Isaia. (Org.). **Qualidade da Educação Superior**: a universidade como lugar de formação. V. 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 57-72.

FERNANDES, C. M. B. **À procura da senha da vida de senha a aula dialógica** in: Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. 1 ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 145-168.

FERNANDES, C. M. B. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: Francisca Eleodora Santos Severino (Org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011, p. 58-77.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FONTANA, M. I. **A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30, 2007, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2858--Int.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, A; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da Pedagogia - Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 1998.

GENTIL, H. S. **Formação de professores na perspectiva de docentes dos cursos de pedagogia da UNEMAT/CÁCERES E SINOP**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6969--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

GUZZO, V. As dimensões ética e política na formação docente. In: Francisca Eleodora Santos Severino (Org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 43-57.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. in: Délcia Enricone.(Org.). **Ser professor**. 5 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 73-90.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, M. S. L. **Reflexões sobre estágio: prática de ensino na formação de professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, jan./abr, 2008, p. 195-205

LOMBARDI, J.C. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2003.

LOMBARDI, R. F. Estágio Supervisionado: importante na e para a formação do professor. In: Gislene Terezinha R. D. de Carvalho e Solange dos Santos Utuari (Org.). **Formação de Professores e estágios supervisionados: algumas veredas**. São Paulo: Andross, 2007, p 113-126.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Márcio G. **Psicologia do esporte: aspectos em que os atletas acreditam**. Canoas: Ed. Ulbra, 2003. 116p.

MARTINEZ , A.M. **A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades** in: Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 1 ed. Campinas: Papyrus, 2008, v. , p. 115-144.

MELO, G. F. **Questões exatas, respostas incertas: dilemas e perspectivas na formação de professores de Física, Matemática e Química.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30, 2007, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3231--Int.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo.** Educação-PUCRS: Porto Alegre, ano XXII (37): 7-32, março, 1999.

MORAES, R. **Mergulhos Discursivos:** análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. Porto Alegre: PPGEDU-PUCRS, 2001.

MOROSINI, M. C. **Qualidade da educação universitária:** isomorfismo, diversidade e equidade. Revista Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.9, p.89-102, 2001.

MOROSINI, M. C. **Qualidade na educação superior:** tendências do século. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009, p. 165-186.

MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no ensino euperior: uma reflexão. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. P. **Cenários da educação superior e qualidade na gestão:** desafios para a universidade in: Silvia Maria de Aguiar Isaia. (Org.). Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação. V.2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 43-56.

MOROSINI, M. C. Qualidade e educação superior: tendências e incertezas. in: Marília Costa Morosini (Org.). **Qualidade da educação superior:** reflexões e práticas investigativas. V.3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 87-97.

NASCIMENTO, M. das G. **Os Formadores de Professores e a constituição do habitus profissional.** Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Minas Gerais: 2007. 16p.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIERRO, M. S; FONTOURA, H. A. **Estágio supervisionado no curso de Pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32, 2009, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5678--Int.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTUSCHKA, N. N; A formação inicial do professor: debates. IN: SANTOS, L. L. C. P. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ULBRA SANTA MARIA. Canoas : Ed. ULBRA, 2011.

PRUDENTE, P. L. G; MENDES, C. L. **O currículo de formação dos cursos de Educação Física: novas rupturas ou antigas continuidades?** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6531--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

RAUSCH, R. B. **Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de curso.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6476--Int.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

RIOS, T. A. **A Dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles** in: Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** 1 ed. Campinas: Papirus, 2008, v. , p. 73-93.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSATO, R. **Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes** in: Silvia Maria de Aguiar Isaia. (Org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação.** V.2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 15-34.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Ed. e Autores Associados, 1989.

SEVERINO, F. E. S. Ética e responsabilidade no ensino superior. In: Francisca Eleodora Santos Severino (Org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 78-92.

SEVERINO, J. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: Francisca Eleodora Santos Severino (Org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 130-149.

SHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física.** Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHULMAN L. Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject- Specific Conception of Teaching. IN MONTEIRO M & I. M. VAZ JEREMIAS. **La Didácticas Específicas en La Formación del Profesorado.** Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 18ª Ed. v. 1 São Paulo: Libertad Editora, 2008.

ZANCAN, S. **Estágios curriculares em Educação Física: contribuições e implicações para a qualidade na intervenção acadêmico-profissional sob a supervisão docente.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- SUL, IX Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 2012, Disponível em:



<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1857/517>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

ZANCAN, S; LUNARDI, E. M. **Contribuições para o saber docente do professor de Educação Física.** Revista Espaço Acadêmico, n°. 135, agosto, 2012. p 31-38. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15750>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

ZANCAN, S.; SPAGNOLO, C. **Educação brasileira do século XXI: impasses e desafios da profissão docente.** Revista Espaço Acadêmico, n°. 136, setembro, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15794>>. Acesso em: 12 set. 2012.

WINCH, P. G; **Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32, 2009, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5765--Int.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

## APÊNDICE 1

### QUESTIONÁRIO – ESTÁGIÁRIO<sup>32</sup>

#### I – DADOS DEMOGRÁFICOS

Curso: **Educação Física – ULBRA/Santa Maria - RS**

Ano que entrou no curso: \_\_\_\_\_

Ano que se formou: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Trabalha: ( ) Sim ( ) Não

Local de Trabalho: \_\_\_\_\_

E-mail para contato: \_\_\_\_\_

Participou de projetos de pesquisa: ( ) Sim ( ) Não

( ) bolsista ( ) monitor ( ) voluntário

Qual(is) projeto(s)?

---

---

---

---

#### II – ESTÁGIO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR FÍSICO

1. O que significa o estágio curricular supervisionado para você?

---

---

---

---

2. O que você pensa sobre:

a) A relação teoria e prática no estágio?

---

---

---

---

b) A aproximação da Universidade ao campo de atuação do educador físico?

---

---

---

---

c) A pesquisa na sala de aula?

---

<sup>32</sup>Questionário fundamentado em Dalla Corte (2010).

---

---

---

---

d) A realização de planejamento no estágio?

---

---

---

---

e) As orientações de estágio?

---

---

---

---

f) A carga horária de estágio durante o curso?

3. Enumere de 01 a 12 os tópicos que na sua preferência indicam “o que qualifica o estágio do curso de Educação Física Licenciatura, da ULBRA/Santa Maria – RS. O número 01 significa o mais relevante e o número 12 o menos relevante.

- Boa infra-estrutura institucional, tanto da IES quanto Instituição do campo de estágio.
- Formação do professor orientador de estágio adequada à de Educação Física Licenciatura.
- Qualidade nas orientações do professor orientador de estágio.
- Número de orientações e visitas suficientes por parte do professor orientador.
- Frequência, participação e total envolvimento do aluno estagiário nas atividades de estágio.
- Proposta Pedagógica do curso consistente e articulada ao estágio.
- Capacidade de articulação da IES com a comunidade.
- Relação teoria e prática.
- Conhecimento compartilhado.
- Consistência na construção de saberes docentes.
- Carga horária junto ao campo de estágio.
- Conhecimento prévio do contexto de atuação e bom planejamento.

4. Enumere de 01 a 05 os tópicos que na sua preferência qualificam o estágio, quanto a cultura organizacional de qualidade do curso de Educação Física Licenciatura, da ULBRA/Santa Maria – RS. O número 01 significa o mais relevante e o número 05 o menos relevante.

- bons horários.

- bom atendimento.
- recursos adequados e suficientes.
- reuniões periódicas com os professores e com os alunos.
- eventos educacionais periódicos, projetos de pesquisa e extensão com a participação dos alunos.

5. Enumere de 01 a 07, os tópicos que na sua preferência qualificam o estágio, na cultura organizacional da instituição campo de estágio (escola). O número 01 significa o mais relevante e o número 07 o menos relevante.

- bons horários.
- acompanhamento da supervisão da escola junto ao estagiário.
- acompanhamento do professor da turma junto ao estagiário.
- boa infra-estrutura, recursos adequados e suficientes.
- calendário bem organizado.
- projeto político-pedagógico e planos de estudos bem estruturados.
- acessibilidade as informações do campo de estágio.

6. O estágio do seu curso está organizado de maneira a contemplar uma boa formação de Educador Físico? Justifique sua resposta.

- Sim  Não  Em parte

---

---

---

7. Se fosse possível, hoje, uma [re]estruturação no estágio do curso de Educação Física Licenciatura da sua IES, quais seriam as mudanças que você sugeriria?

---

---

---

8. Além dos contextos e atividades realizadas no Estágio do curso de Educação Física dessa IES, quais outros *contextos* e *ações formativas de estágio* poderiam contribuir para a formação do licenciado em Educação Física?

---

---

---

9. Apresente aspectos positivos das disciplinas de Estágio?

---

---

---

10. Apresente aspectos que as disciplinas de Estágio precisam melhorar?

---

---

---

11. Outras informações que você gostaria de destacar com relação ao estágio do seu curso:

---

---

---

12. Você acha que o estágio contribui para a educação de professores mais competentes e preparados para exercerem a profissão docente?

Sim  Não  Em parte

---

---

---