

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL

SUELLEN LEE PORTO ORSOLI SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE
LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NO PARANÁ**

Maringá
2012

SUELLEN LEE PORTO ORSOLI SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIADOS EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARANÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Maringá
2012

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586e Silva, Suhellen Lee Porto Orsoli.

O estágio supervisionado na formação inicial de licenciados em Educação Física no Paraná / Suhellen Lee Porto Orsoli Silva. – Maringá, 2012.
153 f. : il.

Orientador: Ieda Parra Barbosa Rinaldi.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Educação física – Formação profissional – Teses. 2. Educação física – Estágios supervisionados – Teses. 3. Professores de educação física – Formação – Teses. 4. Professores – Participação no planejamento curricular – Teses. I. Rinaldi, Ieda Parra Barbosa. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciência da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Universidade Estadual de Londrina. IV. Título.

CDU 796.071.4

SUELLEN LEE PORTO ORSOLI SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIADOS EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração em Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Mestre.

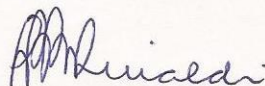
APROVADA em 25 de junho de 2012.



Prof. Dra. **Suraya Cristina Darido**



Prof. Dra. **Larissa Michelle Lara**



Prof. Dra. **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**
(Orientadora)

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais e a meu irmão, por sempre acreditarem no meu potencial e por todo carinho e paciência prestados ao longo da minha vida e desta jornada.

Epígrafe

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma, continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

Rubem Alves

Agradecimentos

*Agradeço primeiramente a **Deus** por me dar saúde e força para seguir atrás dos meus objetivos e de me proporcionar o convívio de pessoas tão especiais no decorrer da vida.*

*Aos **meus pais** por serem os grandes responsáveis pela minha educação e pela confiança depositada em tudo o que procuro desempenhar em minha trajetória. A **meu irmão** por todo o incentivo e auxílio nos momentos em que precisei.*

*Aos demais familiares que sempre acreditaram em meu potencial e se mostravam felizes ao ver meu crescimento. Em especial: **Franciele, Lídia, Lana e Bianca**, que me ajudaram em pequenos detalhes, mas que fizeram a diferença em momentos tumultuados.*

*À minha orientadora professora **Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi** por ter, inicialmente, acreditado em mim e aberto as portas da pós-graduação para que eu pudesse crescer pessoal e profissionalmente, além de ser um exemplo de profissional que busca a cada dia o aprimoramento da formação na área.*

*Aos membros da banca **Professoras Dra. Suraya Cristina Darido e Dra. Larissa Michelle Lara**, pelas contribuições que enriqueceram o meu trabalho e meus conhecimentos acadêmicos e pelo carinho e atenção prestados em todos os contatos estabelecidos.*

*À Professora **Dda. Márcia Regina Aversani Lourenço**, amiga e grande responsável por minha escolha profissional, exemplo de pessoa e professora desde os meus 06 anos de idade, por sua disponibilidade e vontade em me ajudar a todo o momento, até mesmo nos raros dias de folga.*

*A todos os colegas do grupo de pesquisa **Gímnica: formação, intervenção e escola** pelas discussões, trocas de experiências e conversas no decorrer do mestrado.*

Às instituições de ensino superior que aceitaram participar da pesquisa, em especial aos coordenadores de estágio e egressos que se disponibilizaram a realizar as entrevistas e preencher os questionários.

*Aos meus colegas de trabalho, **professores da UNOPAR**, que formam uma equipe unida e descontraída, pelo apoio e palavras de incentivo nos momentos de cansaço e desânimo, especialmente a **Zuleika** que me auxiliou no início do projeto e a **Maria Amélia, Graça e Cosme** que contribuíram para a finalização da dissertação.*

*Ao **G9**: Arina, Daniela, Jayne, Mariana, Paula, Renata Borges, Vanda, por estarem ao meu lado em todos os momentos, alegres e difíceis, deixando a caminhada mais leve e feliz, principalmente minha parceira de mestrado, **Renata Albino**, por ter compartilhado comigo essa fase da minha vida... sem você as idas e vindas de Maringá seriam muito mais longas!*

*Ao **Fábio Hidek** pela paciência, compreensão e carinho nesse um ano de relacionamento, por me mostrar que sempre podemos ser pessoas melhores.*

*Às minhas grandes amigas **Vanessa, Thâmara e Thaisa** por entenderem minha ausência e, mesmo que de longe, mandarem vibrações positivas.*

Enfim, a todos que torceram e me incentivaram a concretizar mais uma fase do meu caminho.

Muito Obrigada!

SILVA, Suhellen Lee Porto Orsoli. **O Estágio Supervisionado na formação inicial de licenciados em Educação Física no Paraná.** 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RESUMO

As novas diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial, sobretudo para as licenciaturas e para a educação física, fomentaram a reestruturação da preparação profissional na área e, nesse contexto, o estágio curricular supervisionado se tornou foco das alterações motivadas pela legislação. Sendo assim, estabelecemos como objetivo geral dessa pesquisa mapear como ocorre o estágio supervisionado em cursos de Licenciatura em Educação Física no Norte do Paraná, após as reformulações curriculares decorrentes da promulgação das Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004. Para cumprir com esse objetivo utilizamos a pesquisa qualitativa do tipo descritiva, na qual participaram cinco coordenadores de estágio de cinco instituições de ensino superior (IES) do Norte do Paraná, sendo três públicas e duas privadas e trinta e três egressos que atuam na educação básica formados em cursos de licenciatura em educação física dessas instituições, nos anos de 2008 a 2011. A coleta de dados foi efetuada por meio da análise dos regulamentos de estágio das IES, entrevista semi-estruturada com os coordenadores e questionário com os egressos. Os resultados do estudo indicaram que as mudanças ocasionadas mediante as reformulações curriculares estão focadas mais diretamente no aumento na carga horária que refletiu, de acordo com os coordenadores de estágio, em um maior tempo de vivência no ambiente escolar, proporcionando diferentes experiências nas várias etapas da educação básica e de todo o cotidiano da escola. Os regulamentos de estágio das IES demonstram que somente uma das instituições pesquisadas cumpre a carga horária de 400 horas e que uma IES inicia seus estágios após o período exigido pelas resoluções. Contudo, a partir da visão dos egressos, o curso de licenciatura atendeu à expectativa quanto aos aspectos necessários para ministrar aulas em escolas e o estágio curricular supervisionado proporcionou conhecimentos e momentos importantes para auxiliar em sua prática docente, como a articulação dos conhecimentos adquiridos no decorrer da formação e a reflexão sobre as diversas vivências. Mediante os dados encontrados, verifica-se a necessidade de uma constante revisão da organização do estágio por parte de todos os atores envolvidos no processo de formação com o intuito de aprimorá-lo. Ainda, recomenda-se a realização de novas pesquisas sobre o assunto, visando aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física de forma que este possa atender de forma satisfatória a preparação do futuro professor que irá atuar na realidade escolar.

Palavras-Chave: Formação Inicial. Licenciatura em Educação Física. Estágio Curricular Supervisionado.

SILVA, Suhellen Lee Porto Orsoli. **Supervised Internship And Initial Teaching Qualification Of Professionals With Physical Education Teaching Degree From Paraná.** 2012. 153p. Dissertation (Master in Physical Education) – Health Science Center. The State University Of Maringá, Maringá, 2012.

Abstract

The novel curriculum guidelines for initial teaching qualification, in particular for teaching degrees and physical education, have promoted a restructuration process of the professional preparation in the area, and consequently, the supervised internship has become the main focus of the changes caused by the new legislation. Therefore, the primary aim of the study was to investigate how supervised internships in physical education teaching degree courses from the North Parana has been designed following the curriculum reformulation established by the resolution CNE/CP n. 01 and 02/2002 and CNE/CES n. 07/2004. To solve this issue, we have used a qualitative, descriptive research design in which five supervised internship coordinators from five Universities in the North Parana as well as thirty three professionals who are actually working in primary schools and were previously graduated with a physical education teaching degree between 2008 and 2011 in one of these above cited Universities. In addition, we have also used the supervised internship' guidelines from the Universities, as well as semi-structured interview with the coordinators and a questionnaire with the physical education teachers. The results showed that the changes promoted by the new legislation were primarily focused on increasing class loads, which in turn was reflected by a longer time of experience within the school, and consequently, promoting diverse experiences in the daily activities in the primary schools. The supervised internship resolutions from the Universities indicated that only one of the above cited Institutions was able to comply with the class load of 400 hours and that two Institutions have started with their supervised internship activities after the period previously established by the Institutional resolutions. However, in according to the physical education teachers' point of view, the physical education teaching degree course was able to meet the expectancies in relation to the needs for teaching in primary schools. Also, the supervised internship was recognized as a key opportunity to provide knowledge and experiences which are essential for their daily school activities, such as a better practical comprehension of the contents which were previously learned during their University' years or merely an improved reflection about their experiences. In conclusion, the results of this study reinforce the idea of a constant revision of the organization and actions concerning the supervised internship for all the individuals involved with the professional preparation process, in order to improve their school practices. Future studies should be carried out to further improve the supervised internship practices in the physical education teaching degree courses, in order to meet the fundamental assumptions for the professional preparation according to the school needs.

Keywords: Initial Teaching Preparation; Physical Education Teaching Degree; Supervised Internship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de carga horária.....	41
Quadro 2 - Temas que nortearam as entrevistas e as categorias que surgiram a partir das mesmas.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Egressos.....	52
Tabela 2 - Dificuldades encontradas no campo de trabalho.....	63
Tabela 3 - Como aconteceu a supervisão de estágio.....	64
Tabela 4 - Aspectos privilegiados nas reflexões proporcionadas pelas disciplinas.....	100
Tabela 5 - Sugestões para aprimorar a disciplina de estágio.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - O curso de licenciatura em educação física atendeu suas expectativas quanto a sua preparação para atuar na educação básica?.....	41
Gráfico 2 - Ao concluir o curso de formação inicial, encontrou dificuldades em atuar na educação básica?.....	45
Gráfico 3 - Realizou estágio supervisionado em quais níveis de ensino?.....	99
Gráfico 4 - O estágio foi supervisionado?.....	100
Gráfico 5 - Na disciplina específica para tratar do estágio supervisionado promovia-se uma reflexão sobre a realidade encontrada no estágio?.....	100
Gráfico 6 - Na disciplina de estágio, houve uma preocupação em articular os conhecimentos do curso com a prática vivenciada?.....	100
Gráfico 7 - O estágio supervisionado atendeu às necessidades de sua prática profissional?.....	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CES	Coordenador de Estágio Supervisionado
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CONEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
E	Egresso
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPES	Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desporto
FOL	Fórum de Licenciatura
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCC	Prática como Componente Curricular
PNE	Plano Nacional de Educação
UB	Universidade do Brasil
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	23
1.1 Impasses da formação profissional em Educação Física	35
CAPÍTULO 2: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: APORTES LEGAIS	43
2.1 Relação teoria e prática	56
CAPÍTULO 3: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	73
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
4.1 Apresentação dos regulamentos de estágio	80
4.2 Entrevistas com os coordenadores de estágio	87
4.2.1 Tema 1 – Legislação vigente	89
4.2.2 Tema 2 – Organização do estágio	92
4.2.3 Tema 3 – Disciplina de estágio	100
4.2.4 Tema 4 – Supervisão de estágio	104
4.2.5 Tema 5 – Dificuldades encontradas na operacionalização do estágio	107
4.3 Visão dos egressos	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	145
APÊNDICES	148

INTRODUÇÃO

Discussões sobre formação profissional são sempre atuais devido às constantes transformações que perpassam o processo formativo e, especialmente em nosso país, há vários anos são recorrentes as análises e críticas que esse campo vem recebendo em relação à qualidade da preparação dos profissionais de forma geral. Somado a isso, temos as mudanças que ocorreram por meio das reestruturações curriculares que sugerem novas propostas para os cursos ofertados pelas instituições de ensino superior (IES).

O período de formação inicial, que é o primeiro momento de qualificação de uma determinada profissão, é importante, pois nele se adquirem conhecimentos essenciais à atuação profissional. Sobre o assunto, Barbosa-Rinaldi (2008) esclarece que a formação profissional é um meio de garantir o acesso à produção do conhecimento, proporcionando aos profissionais sustentação teórico-prática. A autora acrescenta que a formação deve garantir a democratização do conhecimento, bem como a emancipação na busca e na produção do mesmo.

Nessa direção, formar profissionais qualificados para a futura atuação deve ser o objetivo de toda e qualquer instituição de ensino superior. Assim, o ensino, nas diversas áreas do conhecimento, deve primar pelos interesses dos alunos, satisfazer as necessidades dos professores e estar de acordo com as demandas do campo de atuação.

Na formação inicial, historicamente, a tradição em educação física esteve ligada à licenciatura generalista, que preparava profissionais para atender tanto o espaço escolar como não escolar. No entanto, na atualidade, têm sido instaurados cursos de licenciatura e bacharelado visando preencher as necessidades de formação para atuação em campos específicos, como escola, academias, treinamento, lazer, programas de saúde, entre outros.

Inicialmente, a formação em educação física no Brasil era feita unicamente por militares. A partir da publicação do Decreto-Lei 1212 de 1939, passou a ser permitida para civis, preparando profissionais em apenas dois anos, com destaque aos aspectos biológicos e técnicos relacionados aos conhecimentos sobre o corpo

humano, às ginásticas e aos esportes. Vale destacar que nesse mesmo ano houve a criação da primeira Escola Nacional de Educação Física na Universidade do Brasil/RJ, amplamente apoiada pelo Exército, pelo fato de se acreditar que a educação física poderia auxiliar no processo de aprimoramento da saúde e força física do homem brasileiro (SOUZA NETO; HUNGER, 2006).

De acordo com Oliveira (2006), em 1969, com base nas Resoluções CFE n. 69/69 e n. 09/69, a preparação do profissional de educação física passou a ter uma duração de três anos, com carga horária mínima de 1800 horas-aula. A partir dessas resoluções, aconteceu a inclusão de matérias pedagógicas na formação do licenciado. Porém, essa exigência pouco ou quase nada conseguiu alterar o desempenho do profissional no setor educacional, consequência devida ao entendimento que se tinha na época de que a educação física só trabalhava o físico, fazendo uso do esporte.

O mesmo autor ressalta que essa organização curricular permaneceu até o ano de 1987, quando houve uma mudança radical na formação em educação física por meio da promulgação da Resolução CFE n. 03/87. Esta estabelecia que os cursos de graduação poderiam optar por licenciatura e/ou bacharelado. A proposta de reestruturação curricular exigia que os novos currículos atendessem a duas grandes áreas: formação geral e aprofundamento. Com aumento da carga horária os cursos passam a ter quatro anos de duração com, no mínimo, 2.880 horas-aula. Houve a inclusão de iniciação à pesquisa e monografia de conclusão de curso, além de abertura de novas áreas de intervenção profissional.

Com essa resolução, as instituições de ensino superior tiveram a liberdade de oferecer a formação em licenciatura e/ou bacharelado, entendendo que a primeira possui o campo de atuação escolar e a segunda os contextos não escolares. Entretanto, em sua maioria, as IES optaram pela formação do licenciado generalista que tinha amplas possibilidades de intervenção, podendo atuar tanto na escola como fora dela.

Depois de uma década temos a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.393/96) que, por sua vez, contribuiu para uma nova reformulação das Diretrizes Curriculares para todos os cursos de licenciatura.

Por tal motivo, a primeira década do século XXI foi marcada pela definição de novas orientações para a formação inicial, tanto para a educação de modo geral quanto para a educação física.

De acordo com Souza Neto, Alegre e Costa (2006), em 2001, o Ministério da Educação constituiu a Comissão das Licenciaturas com o objetivo de buscar subsídios que fundamentassem o repensar dos cursos de formação de professores da educação básica, visando romper com a estrutura curricular encontrada em grande parte dos cursos de licenciatura, o modelo 3+1, no qual se fazia necessário cumprir as disciplinas pedagógicas que correspondiam a 1/8 da carga horária do curso para estar apto a atuar na área do magistério.

Oliveira (2006) acrescenta que foram produzidos diversos documentos para a formação de professores e, conseqüentemente, para a educação física a fim de dar sustentação às novas resoluções: Parecer n. 009/2001 – CNE/CP (DCN para formação de professores da educação básica); Parecer n. 027/2001 - CNE/CP (estágio); Parecer n. 028/2001 - CNE/CP (retificador do 021/01). A partir desses foram estabelecidas as diretrizes curriculares para todos os cursos de licenciatura (Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002), assim como para os cursos de Educação Física (Resolução CNE/CES n. 07/2004).

[...] as recentes resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação desafiam os profissionais para realizarem mudanças curriculares para promover melhorias substanciais na formação, evitando problemas de coerência interna, de fragilidade dos conteúdos, de fragmentação curricular e de heterogeneidade dos programas de formação. As principais preocupações constituem a busca de harmonização curricular na realidade brasileira, assim como assegurar as especificidades dos cursos de licenciatura e de bacharelado de acordo com os respectivos contextos de atuação profissional (NASCIMENTO, 2006, p. 67).

Apresentando um projeto específico, com currículo único, a licenciatura, por tal motivo, diferencia-se do curso de bacharelado. Esta apresenta conteúdos que devem focar “[...] os problemas e as especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica, estabelecendo o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação a situação pedagógica [...]” (BRASIL, 2001, p.10). Assim, a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) passa a ser a principal referência para a formação dos profissionais da educação.

Nesse sentido, foram propostas as Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 para fortalecer a formação do professor da educação básica nas diversas áreas do conhecimento. Nessas, a carga horária mínima dos cursos passa a ser de 2.800 (horas completas), sendo divididas em 1.800 horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais, 400 horas para práticas pedagógicas curriculares e 400 horas para estágio curricular supervisionado, podendo ser realizado em apenas três anos.

As mudanças mencionadas desencadearam o aumento de carga horária em relação à prática como componente curricular (PCC) e ao estágio curricular supervisionado (ECS), visando maior aproximação dos futuros professores com o campo de trabalho. A fim de conquistar tal objetivo, a legislação estabelece distinção entre a prática como componente curricular e o sugerido estágio: a primeira é vivenciada desde o início do curso, prolongando-se por toda extensão dos anos acadêmicos, diferentemente do estágio supervisionado que é desenvolvido a partir do início da segunda metade do período curricular universitário.

Desse modo, de acordo com Souza Neto, Alegre e Costa (2006), a prática não ficaria restrita ao estágio de forma desarticulada do restante do curso, pois estaria incluída desde o princípio dos estudos acadêmicos, permeando toda formação, constituindo-se, assim, na essência, referencial ou matriz que deve orientar o processo de adequação/reestruturação curricular, que auxilie na formação da identidade do professor como educador. Esta prática deve evidenciar os procedimentos de observação e reflexão, registro das observações realizadas e resolução de situações-problema.

Os mesmos autores ainda apontam que essa nova concepção de currículo procura privilegiar a qualificação para o ensino. Possui como um dos principais fundamentos a integração das disciplinas e a prática docente, fazendo com que todos os professores que atuem no curso sejam co-responsáveis pela formação, eliminando a anterior concepção embasada na responsabilidade exclusiva das disciplinas pedagógicas.

Quanto ao estágio, Hunger e Ferreira (2006) ressaltam que ele seja realizado por meio de períodos contínuos de acompanhamento e participação nas

escolas, viabilizando a observação da diversidade escolar, bem como, favorecendo um progressivo aprendizado do futuro professor. Os autores ainda acrescentam que é necessário superar a concepção de prática como aplicação de teoria, entendendo-a, portanto, como dimensão do conhecimento que deve estar presente tanto na reflexão sobre a atividade profissional quanto em seu exercício.

O Parecer CNE/CP n. 028/2001 define o estágio curricular supervisionado de ensino como:

[...] modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (BRASIL, 2001, p.10).

Assim, o estágio representa a relação pedagógica entre um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Portanto, deve ser um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, sendo um momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.

Entretanto, Barbosa-Rinaldi (2008) nos alerta que o futuro professor de Educação Física deve ser preparado para enfrentar e refletir, criticamente, sobre os fenômenos e as situações conflituosas presentes na escola. Por isso, os cursos precisam estabelecer estreita relação com as instituições de ensino básico para que uma formação mais condizente com a prática docente venha, de fato, concretizar-se.

A formação de professores é influenciada por inúmeros fatores, e dada a sua complexidade, muitas das variáveis que interagem nesse processo nem sempre são suficientemente compreendidas. Os estudos realizados no país apontam para a ausência de uma teoria fundamental e falta de consenso sobre as prioridades na formação de professores (FAZENDA; PICONEZ, 1991). Porém, para Freitas (2010), a grande quantidade de pesquisas e publicações sobre a prática de ensino e os estágios é um indicativo das inquietações que o trabalho cotidiano com a disciplina provoca, devido sua importância para a formação de um educador crítico, comprometido com a realidade da escola e com as condições de sua transformação, inserido também, em um processo de transformação da sociedade.

Mediante o exposto, este estudo tem como foco o estágio curricular supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física, levantando as seguintes questões a serem investigadas: como se dá a operacionalização dos aportes legais previstos nas Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004, para o estágio supervisionado, sobretudo a relação teoria e prática, na formação do licenciado em Educação Física de instituições de ensino superior do norte do Paraná? Quais os resultados efetivos das novas orientações curriculares na formação inicial em Educação Física e na prática docente dos alunos egressos?

Como objetivo geral buscamos mapear como ocorre o estágio supervisionado em cursos de Licenciatura em Educação Física no Norte do Paraná, após as reformulações curriculares decorrentes da promulgação das Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004.

Já, como objetivos específicos, elencamos:

- reconhecer as mudanças relacionadas ao estágio supervisionado, obtidas mediante as reformulações curriculares motivadas pelas resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004;
- identificar como se estruturam os regulamentos do estágio supervisionado de IES no Norte do Paraná, mediante as orientações legais;
- verificar se o estágio supervisionado na formação inicial do licenciado em Educação Física no Norte do Paraná atende às necessidades da prática docente, a partir da percepção de egressos e coordenadores de estágio em instituições de ensino superior.

A motivação para estudar o estágio supervisionado iniciou-se a partir da reflexão sobre a formação inicial vivenciada pela autora, que foi baseada na Resolução CFE n. 03/87 em que a conhecida licenciatura plena preparava profissionais para atuar no contexto formal e não formal e destinava apenas o último semestre do curso para a realização do estágio.

As experiências com a educação básica no período de formação inicial foram curtas e descontextualizadas com o propósito quase que somente de cumprir com a burocracia. Após esse momento, já formada e inserida no campo de atuação escolar foi preciso recorrer a livros e profissionais experientes para ter o entendimento

de como atuar. Além do mais, por meio do trabalho no ensino superior, percebeu-se a mesma angústia sentida pelos demais acadêmicos, advinda da sensação de despreparo.

Ainda vale salientar que, como docente em uma instituição privada, a oportunidade de ministrar aula na disciplina de estágio supervisionado por um semestre e, principalmente, a relação com os alunos até hoje como orientadora de estágio¹ aumentou o desejo de constatar se em outras IES, a organização desse momento essencial para a preparação de professores acontecia da mesma forma, sobretudo posteriormente à promulgação das novas diretrizes que provocaram mudanças em sua efetivação.

Nesse sentido, esperamos verificar como a forma com que o estágio está sendo realizado e pensado nas instituições esteja extrapolando o mero cumprimento da lei e que os acadêmicos estejam vivenciando o cotidiano escolar de maneira eficiente. Como a reestruturação é recente e não encontramos ainda na literatura muitos estudos referentes à nova maneira de efetuar a exigência das resoluções, pretendemos contribuir para a compreensão de como as IES estão se organizando em relação ao estágio supervisionado, sobretudo na visão dos egressos que passaram por esse momento em sua formação inicial e já atuam na educação básica, identificando algumas potencialidades e fragilidades do processo de formação profissional para, assim, buscar sempre melhor condição para os cursos de Educação Física e, conseqüentemente, preparar professores qualificados para a ação docente.

Para cumprir com os objetivos propostos utilizamos a pesquisa qualitativa do tipo descritiva, em que pesquisamos cinco instituições de ensino superior do Norte do Paraná. Analisamos os regulamentos de estágio, entrevistamos os respectivos coordenadores de estágio (no total de cinco docentes) e ainda aplicamos questionário a trinta e três egressos dessas IES que estão atuando na educação básica.

Procurando contextualizar o problema de pesquisa, o texto está organizado em cinco capítulos.

¹ Denominação que consta na Lei n. 11.788/1998, conferida aos docentes das instituições de ensino superior responsáveis pelo acompanhamento dos estágios.

No capítulo 1 denominado “**Formação profissional em Educação Física: o caminho percorrido**” abordamos os pontos principais que marcaram a história da formação inicial em Educação Física, priorizando a preparação do professor da educação básica, além de apresentar estudos desenvolvidos na área após a instauração das novas resoluções.

No capítulo 2 intitulado “**Estágio Curricular Supervisionado: aportes legais**” apresentamos a legislação específica para o estágio supervisionado, sobretudo na formação em Educação Física, destacando suas características, normas e objetivos por meio do referencial teórico relacionado a esta temática, enfatizando a importância dada a este componente curricular no que diz respeito à relação teoria e prática.

No capítulo 3, “**Encaminhamentos metodológicos**”, ressaltamos o método empregado na pesquisa, salientando a amostra, os procedimentos para a coleta de dados, bem como os instrumentos e a análise dos dados utilizados no estudo.

No capítulo 4, “**Apresentação e discussão dos resultados**”, realizamos a apresentação dos dados obtidos na pesquisa, a análise e discussão desses resultados encontrados por meio dos regulamentos de estágio e da “fala” de atores envolvidos no processo de formação profissional, quais sejam, os coordenadores de estágio e egressos dos cursos de licenciatura em Educação Física.

Por fim, nas “**Considerações finais**”, resgatamos os objetivos elencados na pesquisa, destacando os aspectos de convergência e divergência levantados por meio dos dados pesquisados e ressaltamos as considerações que o estudo nos fez refletir.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação universitária no Brasil (que é responsável por formar profissionais para atuarem nos diversos campos de intervenção) busca, a partir de currículos tradicionais, o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências técnicas por meio de sustentações teórico-epistemológicas, filosóficas, culturais e políticas ligadas a uma área específica de atuação no mundo do trabalho. Neste período em que o acadêmico está apreendendo todos estes conhecimentos é necessário aproximá-lo da realidade do mercado de trabalho nas diversas áreas de atuação profissional (SCHERER, 2008).

Para Reis (2003), a universidade tem a responsabilidade de formar pessoas, cidadãos, profissionais e cientistas e, portanto, deve se preocupar com o conteúdo intelectual e com o entendimento sobre a razão e o fundamento da profissão, além de o domínio do conhecimento da mesma.

Ghilardi (1998) complementa que uma profissão só existe porque há necessidade de se prestar um serviço específico à sociedade. Portanto, a universidade tem como uma de suas principais funções a formação de recursos humanos que vão possibilitar o atendimento à sociedade, oferecendo programas e projetos que possam solucionar problemas existentes.

Assim, faz-se importante pensar que a formação e o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e permanente, influenciado pelo modo como o indivíduo age e pensa em diferentes fases e situações da vida, considerando-se tanto a vida profissional como a pessoal (CORREIA; FERRAZ, 2010).

Partindo desse pressuposto, a experiência social do aluno, construída durante sua trajetória dentro e fora da escola, interfere, influencia e, de alguma forma, modela o perfil de formação inicial e dá base para a realização de ações, interações, hierarquizações, escolhas e, sobretudo, filtrar o conhecimento acadêmico que lhe interessa no *locus* da dinâmica curricular (FIGUEIREDO, 2004).

Reis (2003) informa que o ingresso da educação física no ensino superior se deu sob enfoque da formação de professor. Barbosa-Rinaldi e Pizani (2012) acrescentam que desde sua inserção no ensino superior, a formação inicial em educação física passou por reformulações, sobretudo desde 1987, mesmo que na maioria das vezes motivadas por mudanças nas diretrizes curriculares nacionais da área. Contudo, quando comparada a outras profissões tradicionais como a medicina e direito, a educação física caminha a passos lentos, pois é uma área com aproximadamente 70 anos presente nas IES.

As escolas de formação inicial em educação física tiveram o seu início nas primeiras décadas do século XX com cursos de curta duração voltados, prioritariamente, para a formação dos militares. No entanto, de acordo com Benites, Souza Neto e Hunger (2008), é possível encontrar algumas exceções, como o Curso Provisório de Educação Física, de 1929, ministrado pelo Exército, em que se aceitou a inscrição de civis e a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), no Rio de Janeiro, em 1933, com o Decreto 23.232.

Ainda segundo os autores, na década de 1930, temos dentre outras realizações, a criação da Escola de Educação Física de São Paulo, em 1934, a regulamentação da Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo (criada em 1909), com o Decreto 7.688, em 1936 e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), na Universidade do Brasil (UB), em 1939.

Já em ambiente civil, durante a década de 1930, até ser criada a ENEFD, foram registrados cursos de formação em educação física nos estados do Espírito Santo, Pará, Pernambuco, São Paulo, funcionando sem regulamentação e pautados no modelo dos cursos militares, que por sua vez utilizavam o chamado método francês para o ensino de atividades ministradas (AZEVEDO; MALINA, 2004).

A instituição militar esteve presente na primeira escola de formação profissional de educação física influenciando o currículo, a escolha dos docentes, entre outras coisas, servindo de modelo para a criação de todos os cursos que vieram na sequência (BARBOSA-RINALDI, 2004). Nesse sentido, Anderáos (2005) salienta que os militares deixaram como herança a preocupação com o adestramento de corpos, com fins determinados de servir à pátria (ANDERÁOS, 2005).

Com a criação da primeira escola civil na área, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos na UB, a partir do Decreto-lei n. 1.212, de 12 de abril de 1939, surge o primeiro modelo de currículo de formação de profissionais de educação física a ser seguido nacionalmente (PEREIRA FILHO, 2005) e este, por sua vez, tinha como objetivo:

- a) formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (BRASIL, 1939, p. 4).

As titulações concedidas nos diplomas e seus respectivos tempos de durações previstas eram: licenciado em Educação Física – 2 anos; normalista especializada em educação física – 1 ano; técnico desportivo – 1 ano; treinador e massagista desportivo – 1 ano; médico especializado em educação física e desportos – 1 ano (PEREIRA FILHO, 2005).

Barbosa-Rinaldi (2004) evidencia que não havia muita diferença nas disciplinas a serem ministradas entre os diferentes cursos. Com algumas exceções, os currículos eram idênticos e, apesar da formação profissional em educação física objetivar, no seu início, atender à demanda da falta de profissionais para atuar na escola, não existia preocupação com a preparação pedagógica, pois os cursos tinham um currículo voltado para formar o técnico desportivo.

Desde sua criação até nove anos depois, a ENEFD teve sua direção e grande parte do corpo docente ocupada por militares. A outra parte dos docentes era composta por médicos, muitas vezes também militares, conferindo um *status* entendido como de cientificidade para a área (REIS, 2003).

Para Benites, Souza Neto e Hunger (2008), com o fim do Estado Novo em 1945, inicia-se um período democrático e nesse meio teve a promulgação do Decreto-Lei 8270, que propôs a primeira revisão da proposta curricular, alterando o curso de dois para três anos, mas mantendo os cursos de um ano e promovendo mudanças na carga horária das disciplinas. Porém, Azevedo e Malina (2004) enfatizam que as alterações foram de ordem quantitativa, pois houve uma reorganização somente

na carga horária das disciplinas, permanecendo a mesma concepção curricular da criação da ENEFD.

Três décadas após, com a Resolução CFE n. 9, de 10 de Outubro de 1969, é aprovado um currículo mínimo para as licenciaturas, no qual são fixadas as disciplinas e duração destinadas à formação pedagógica nos cursos de licenciatura, sendo elas, “Psicologia da Educação”, “Didática”, “Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º e 2º grau”, além da obrigatoriedade da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, ministradas em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura (BRASIL, 1969).

No mesmo ano, a Resolução CFE n. 69, de 6 de novembro de 1969, aprova o segundo modelo oficial de currículo para a formação dos profissionais da educação física, resultado fundamentalmente de duas reuniões de estudos coordenadas pela Divisão de Educação Física do MEC, nas quais diversas proposições foram apresentadas por escolas e profissionais da área (PEREIRA FILHO, 2005). A partir desta resolução, os cursos com três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica passam, apenas, a formar professores de educação física e técnicos de desportos. Nas décadas de 1970 e 1980 se inicia a proliferação dos cursos de graduação juntamente com o desenvolvimento da pós-graduação. Aliado a isto, também houve o crescimento na área da ginástica vinculado à criação de academias e a implantação das escolinhas esportivas (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008) o que, de acordo com Collet et al (2009), provocou novas exigências formativas que passaram a ser requeridas, resultando em diversos encontros a partir da década de 1980 com o objetivo de discutir aspectos referentes ao currículo em educação física.

Corroborando com esta ideia, Barbosa-Rinaldi (2008) ressalta que a partir dos anos 1980, estudiosos da área voltaram-se para essa problemática buscando uma nova postura para o ensino superior, entendendo que o período de formação inicial é importante para adquirir conhecimentos essenciais para o exercício da profissão. Essas discussões auxiliaram na elaboração de uma proposta de reestruturação dos cursos de educação física que culminou na Resolução CFE n. 03, de 16 de junho de

1987. Anderáos (2005) destaca que ficava explícito na resolução o propósito de proceder alterações profundas na formação profissional oferecida no Brasil.

Nesta Resolução é declarado que a formação dos profissionais da área poderia ser realizada em curso de graduação para obtenção do título de Bacharel e/ou Licenciado em educação física e que os currículos destes cursos seriam elaborados pelas instituições de ensino superior (BRASIL, 1987). Sendo assim, conforme Pereira Filho (2005), foi vivenciado na educação física uma relação pioneira de formação universitária, pois foi conferida às IES autonomia na composição curricular para a formação própria de um perfil profissional. Com isso, as instituições passaram a ter maior responsabilidade sobre a estruturação de seus currículos, desencadeando inúmeras pesquisas, discussões e reflexões sobre o assunto (BARBOSA-RINALDI, 2004).

Outro avanço que se deu foi em relação ao aumento da carga horária e duração dos cursos que passou a ser de 2.880 horas/aula divididas em, no mínimo, quatro e, no máximo, sete anos para sua conclusão e, ainda, que as disciplinas fossem distribuídas por áreas de conhecimento, divididas em duas partes: formação geral, subdividida em área de conhecimento de cunho humanístico, compreendendo o conhecimento filosófico, do ser humano e da sociedade; com 20% da carga horária total destinada a área de conhecimento de cunho técnico; com 60% da carga horária total e aprofundamento de conhecimentos, compreendendo 20% da carga horária total (BRASIL, 1987).

A partir das áreas de conhecimento, as IES tinham autonomia para estabelecer seus currículos, levando em conta as peculiaridades regionais. Porém, segundo Azevedo e Malina (2004), mesmo com a abertura concedida, a ênfase continuou no enfoque técnico-biológico e esportivo, tendo a modificação do currículo essencialmente na organização das disciplinas para cumprir a exigência da reforma, sendo algumas disciplinas excluídas e outras incluídas.

Anderáos (2005) aponta que isso pode ter se dado, porque embora o documento proporcionasse liberdade para a estruturação curricular, foi proposta e anexada ao Parecer CFE n. 215/87 uma relação de títulos de disciplinas que poderiam compor a matriz curricular dos cursos para que, a partir dessa listagem, pudessem

operacionalizar a organização curricular para a formação do profissional em educação física.

Com relação à possibilidade da formação separada para licenciados e bacharéis, Anversa (2011) destaca que esta se deu devido ao surgimento de novos campos de atuação que se abriram para os profissionais da área, sendo necessário (re) pensar os currículos e seus objetivos, já que as exigências do campo de intervenção extrapolaram o limite do muro escolar.

Porém a distinção existente entre as duas formações teve seus conflitos, principalmente quando a IES oferecia as duas formações, em que a diferença estava centrada em duas ou três disciplinas do currículo, e o egresso se formava em duas habilitações realizando um único curso. De acordo com Oliveira (2006), esta formação conhecida como 3+1 se caracterizava por três anos voltados para conhecimentos técnicos e fundamentais do exercício profissional, mais um ano com os dispositivos legais da licenciatura, cursando as disciplinas pedagógicas (didática, psicologia da educação, estrutura e funcionamento da educação brasileira e prática de ensino).

Scherer (2008) ratifica esta colocação enfatizando que a licenciatura generalista ou ainda denominada de licenciatura ampliada continuou a ser aceita como formadora de profissionais habilitados a atuar nas mais diferentes áreas ligadas à educação física, possibilitando aos egressos trabalharem tanto em escolas como em ambientes não escolares. Dessa forma, resguardava-se a dimensão pedagógica do curso com disciplinas voltadas à aplicação escolar, mas também possuía disciplinas voltadas para outros mercados de trabalho como clubes e academias.

Mediante essa realidade, poucas instituições passaram a oferecer o curso de bacharelado separado da licenciatura, haja vista que essa formação restringia a atuação profissional ao contexto não escolar e com a licenciatura se podia atuar em todos campos. Essa situação provocou críticas em relação às distorções no entendimento do que seria a licenciatura e o bacharelado na área (PIZANI, 2011). Para Benite, Souza Neto e Hunger (2008, p. 345) “esse fato pode ser considerado um fator determinante, no processo histórico, sobre a formação de professores da Educação Física”.

Desde a efetivação da Resolução CFE n. 03/87 os acontecimentos sociais durante a década de 1990 marcaram a área da educação física acompanhados pela legislação e, segundo Collet et al. (2009), auxiliaram no aumento da procura pelos cursos, quais sejam: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96; a Resolução CNS n. 218/97 que reconhece o formado na área como profissional da saúde e a Lei n. 9.696/98 que diz respeito à regulamentação da profissão e a consequente criação dos sistemas CREF e CONFEF.

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, oferecendo liberdade para a composição dos currículos de todos os cursos de graduação e flexibilidade para adaptá-los de acordo com a realidade em que estes se encontram e aponta perspectivas para a formação do professor. Assim, ressalta-se a necessidade de revisão dos cursos de formação de professores em todas as áreas, incluindo a educação física. Em seu art. 61 destaca que,

a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
 I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
 II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. 24).

Pereira e Moreira (2008) enfatizam que a formação dos professores, que atuarão nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, deverá observar princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que consideram: a competência, como concepção nuclear da orientação; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Sob a influência normativa da nova LDB, após se avaliar a experiência de formação desenvolvida nos cursos de educação física do país, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) publicou o parecer n. 776/97 que convocou a comunidade profissional e acadêmica da área em geral para reformular os currículos existentes nas IES brasileiras, indicando que os novos cursos

de graduação do país deveriam se orientar considerando alguns princípios como: assegurar liberdade na composição da carga horária para conclusão de curso e para especificação das unidades de estudo; incentivar sólida formação geral com variadas possibilidades de aprofundamento em cada curso; reconhecer conhecimentos práticos provenientes do desenvolvimento de habilidades e experiências adquiridas fora da escola e encorajar o fortalecimento da unidade teoria e prática por meio de atividades de pesquisa, estágios, monitorias e atividades de extensão (ANDRADE FILHO, 2001).

Já a Resolução CNS n. 218/97 insere a educação física como profissão da Saúde, fazendo a comunidade acadêmica pensar que já não mais bastava a formação unicamente de um licenciado ou de um técnico desportivo, ficou identificada a necessidade de transformações substanciais no processo de formação dos profissionais, o que poderia ser conseguido por meio do desenvolvimento de cursos de graduação em bacharelado (ANDERÁOS, 2005).

Outro fato que marcou, foi a regulamentação da educação física como profissão no ano de 1998, com a Lei n. 9.696, e o estabelecimento do Conselho Federal e os respectivos Conselhos Regionais. Com o processo de regulamentação da área que colocou, teoricamente, a educação física em condições de igualdade às demais áreas do conhecimento, foram ampliadas as possibilidades de intervenção do profissional (ANVERSA, 2011).

Desse modo, a regulamentação do profissional de educação física não se justifica apenas pela necessidade de oferecer à sociedade, profissionais qualificados, facilitando a escolha por bons especialistas, mas também pelo *status* e ganho de prestígio àqueles que estiverem inseridos no contexto, argumentos esses, utilizados pelos defensores da regulamentação (PIZANI, 2011).

Com todos esses fatos, no início do século XXI os debates se intensificaram, visando à reformulação dos currículos que formam profissionais não só da educação física como das demais áreas. No que diz respeito às alterações relacionadas às licenciaturas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica o Parecer CNE/CP n. 09, de 08 de maio de 2001, com a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nele é apresentado um conjunto de

princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada instituição de ensino superior (BRASIL, 2001).

Baseado no Parecer CNE/CP n. 09/2001 foram promulgadas as Resoluções CNE/CP n. 01/2002 e n. 02/2002 que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores da Educação Básica e duração e carga horária destes cursos.

De acordo com as novas diretrizes para as licenciaturas, deve-se levar em consideração algumas orientações para formar os professores, tais como: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos; conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência; conhecimento de processos de investigação; comprometimento com os valores da sociedade democrática; domínio dos conteúdos a serem socializados; domínio do conhecimento pedagógico; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

Com relação à carga horária, os cursos de licenciatura devem conter no mínimo 2800 horas num período não inferior a três anos de duração e 200 dias letivos/ano, sendo que a distribuição dessa carga horária compreende 400 horas de prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso, 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

Para Ramos (2002), pensando no processo de desenvolvimento dos cursos de educação física (licenciatura) ao longo da história,

[...] a perspectiva de se ter um curso de licenciatura com duração mínima de 3 anos, segundo as novas legislações, soa como a volta ao passado ou um retrocesso para a EF, já que a área levou um tempo bastante considerável para que os cursos de graduação tivessem uma duração mínima de 4 anos (p.149).

Porém, para Fávoro, Nascimento e Soriano (2006), as proposições implantadas por meio das Resoluções CNE/CP n. 01/2002 e 02/2002 são direcionadas a todos os cursos de licenciatura do país. Com isso, consolida-se a necessidade de uma (re)leitura do entendimento de Licenciatura de maneira geral, e na educação física

particularmente. Pereira e Moreira (2008) ratificam essa ideia, informando que os cursos, nesse novo modelo de licenciatura, somente poderiam formar professores para atuar exclusivamente na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), restringindo o campo de atuação que antes abrangia todas as possibilidades do mercado de trabalho na área.

Dessa forma, quebra-se a tradição da formação generalista e ampliada que se tinha na educação física que, de maneira indistinta, formava o profissional para trabalhar tanto no contexto escolar como no não escolar. Assim, a comunidade acadêmica da área necessitou discutir sobre uma nova reestruturação curricular e elaborar suas próprias diretrizes atendendo também às recomendações da legislação própria para as licenciaturas.

De acordo com Scherer (2008), diante dos desacordos e oposições, não é muito simples propor alterações que privilegiem a formação de docentes para a educação básica em um curso de educação física, pois buscar uma nova dimensão formativa, modificar conceitos há muito tempo enraizados nas graduações e nas práticas dos professores constitui uma quase revolução que exige tempo, investimentos financeiros e estruturais e, principalmente, vontade política por parte das instituições, além de vontades pessoais para encetá-la.

Conforme Benites, Souza Neto e Hunger (2008), procurando corrigir alguns limites da Resolução CFE n. 03/87 em termos de definições, concepção do campo e organização curricular, buscando delimitar o que se entende por educação física como uma área acadêmico-profissional foi instaurada a Resolução CNE/CES n. 07/2004 baseada no Parecer CNE/CES 58/2004. Esse documento institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena e estabelece orientações específicas para a licenciatura plena na área, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica.

Segundo a Resolução CNE/CES n. 07/2004,

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para

aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004, p.1).

Hunger e Rossi (2010) afirmam que, a partir disso, o profissional de educação física deve ser formado com atitudes e habilidades para atuar em diversos campos como o das políticas públicas e institucionais, da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da cultura e do trabalho. O profissional deve diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades de grupos sociais; aplicar programas de atividades físicas, recreativas e esportivas; analisar as técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional. O educador físico deve sempre acompanhar as transformações acadêmico-científicas da área e de áreas afins e, ainda, utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação com o intuito de ampliar e diversificar interações com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos, visando contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

De acordo com o Parecer CNE/CES n. 058/2004, que subsidiou a Resolução CNE/CES n. 07/2004 pensando em uma formação que vá ao encontro de todas essas características, as IES precisam elaborar seus projetos pedagógicos pensando nos princípios: autonomia institucional; articulação entre ensino, pesquisa extensão; graduação como formação inicial; formação continuada; ética pessoal e profissional; ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; abordagem interdisciplinar do conhecimento; indissociabilidade teoria-prática e a articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica. Os conhecimentos da formação ampliada abrangem as dimensões da relação ser humano-sociedade, biológicas do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico, já a formação específica está relacionada aos conhecimentos identificadores da educação física, contemplando as dimensões culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico (BRASIL, 2004).

Hunger e Rossi (2010) acrescentam que, para a elaboração do projeto pedagógico, o curso poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de

experiências definidas, além de disponibilizar 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado para o campo da intervenção e propiciar vivências práticas nos diversos contextos sociais de aplicação acadêmico-profissional.

Anderáos (2005) considera que a Resolução CNE/CES n. 07/2004 apresenta similaridades com as diretrizes curriculares para as licenciaturas no que se refere às atividades acadêmico científico-culturais; ao estágio curricular e às práticas pedagógicas, que devem ser realizadas no âmbito das disciplinas práticas, porém acredita que tal documento não tenha avançado em relação à Resolução CFE n.03/87. A autora questiona a denominação conferida ao curso como graduação em educação física, por entender que “graduação” seja o nível de formação e não a denominação de área de formação, bem como a não obrigação do Trabalho de Conclusão de Curso que na resolução anterior aparecia como requisito para a finalização do mesmo.

Assim, há estudiosos da área que são contrários às diretrizes instauradas, como por exemplo, Taffarel et al (2007) que as reconhecem como sendo um

retrocesso histórico, uma tática de desqualificação do professor durante seu processo de formação acadêmica, dividindo os profissionais entre licenciados e graduandos e por ignorar proposições teóricas que superam contradições mantidas pelas atuais diretrizes (p.45).

Como implicação da promulgação das resoluções, Fávoro, Nascimento e Soriano (2006) acreditam que se torna necessário repensar não apenas a mudança de nome, mas também de objetivos e perfis profissiográficos, o que gera uma séria consequência na conformação dos conhecimentos e habilidades profissionais que fazem parte de um curso, além da perspectiva que o próprio docente tem em relação à seleção de conteúdo e organização metodológica de sua disciplina inserida na matriz curricular.

Desse modo, cada instituição de ensino superior precisa pensar e repensar seus currículos mediados pelas resoluções e principalmente levando em consideração a realidade a qual pertencem, a fim de preparar cada vez melhores profissionais para a atuação na área de educação física.

1.1 Impasses da formação profissional em educação física

Atualmente, temos cursos de licenciatura e de bacharelado em educação física sendo ofertados em todas as regiões do Brasil por IES públicas e privadas que se diferenciam conforme sua organização acadêmica, quais sejam: universidades, faculdades, centros universitários, faculdades integradas, escolas e institutos (COLLET et al., 2009).

Atualmente, são mais de 580 IES que oferecem cursos de licenciatura e bacharelado em educação física cadastrados no MEC (Ministério da Educação e Cultura) espalhados por todo o Brasil (MEC, 2012). Como as IES, em geral, oferecem os dois cursos, podemos inferir que são oferecidos em torno de 1000 cursos no país.

Diante da realidade de que nos últimos vinte anos o número de cursos de graduação em educação física no Brasil cresceu vertiginosamente e, mediante as reformulações curriculares que têm sido motivadas pelas novas diretrizes curriculares da área, pesquisas têm sido realizadas no sentido de buscar entender se a formação na área atende a (de forma satisfatória) seus diferentes campos de atuação e, sobretudo, com intuito de compreender como esta vem sendo realizada nos diversos cursos espalhados pelo Brasil, especialmente por meio da visão dos atores envolvidos nesse processo, quais sejam, docentes, discentes e egressos.

Hunger e Rossi (2010) realizaram uma pesquisa com as universidades públicas do estado de São Paulo, visando analisar os perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares especificados nos Projetos Pedagógicos (PP) dos cursos de educação física e, ainda, averiguar suas articulações e adequações ao Projeto Pedagógico Institucional e Plano de Desenvolvimento Institucional. Identificaram uma apresentação tradicional no elenco de disciplinas e respectivos créditos por semestre, denotando mais uma vez a fragmentação do conhecimento científico e profissional.

As IES investigadas pelas autoras respeitam as Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura e específicas da Educação Física para elaborar o PP, porém elencam as disciplinas e suas respectivas cargas horárias distantes de uma perspectiva curricular temática (HUNGER; ROSSI, 2010).

Krüger e Krug (2009), procurando compreender as concepções dos docentes envolvidos no processo de construção e implantação do novo projeto pedagógico para a licenciatura em educação física do CEFD/UFMS, com relação à formação de professores, concluem (com base nas narrativas dos docentes) que é preciso pensar a docência no ensino superior, repensando sobre o próprio processo de formação, reconstruindo cada parte das experiências no percurso formativo para que haja reflexão e auto-percepção sobre o pensar e agir do próprio professor no âmbito educativo. Ainda ressaltam que a proposta do novo currículo requer discussões constantes entre toda comunidade acadêmica envolvida com o curso de educação física para implantar a matriz curricular, avaliar a efetividade da proposta na prática e propor ajustes no projeto.

Fávaro, Nascimento e Soriano (2006) realizaram outra pesquisa com docentes de um curso de educação física, em que investigaram a visão deles em relação à formação oferecida pela instituição da qual fazem parte. As autoras evidenciaram as dificuldades que os professores encontram para ministrar aulas, algumas de caráter estruturais do currículo como as disciplinas que não se articulam e a carga horária reduzida para determinada disciplina; outras relacionadas à falta de comunicação com outros professores que ministram a mesma disciplina ou, ainda, com os alunos na falta de questionamentos ou desinteresse.

As autoras ainda apresentam que, na opinião dos docentes, o curso deveria ter um aumento da vivência da profissão, por meio de estágio e observação, aumento de carga horária para disciplinas voltadas para formação de professores e estudo de casos específicos da intervenção; além de alguns acreditarem que devem ser incluídas no currículo disciplinas das áreas mãe como: filosofia, sociologia, psicologia e pedagogia e que todas as disciplinas deveriam ser interligadas. Assim foi concluído que, pela visão geral apresentada pelos docentes sobre a graduação em educação física, reformas precisam ocorrer para resolver problemas estruturais do currículo (FÁVARO; NASCIMENTO; SORIANO, 2006).

No estudo de Correia e Ferraz (2010) foi identificada a perspectiva de docentes licenciados e egressos, da Universidade de São Paulo que atuam na rede pública de São Paulo, com relação às competências necessárias aos professores de

educação física da educação básica. Inferiu-se que eles acreditam ser essencial mobilizar determinados conhecimentos durante a prática docente, tais como: conhecimentos didático-pedagógicos, conhecimentos técnicos e bagagem cultural; sendo que esses conhecimentos estão hierarquizados para alguns e associados para outros e devem estar inseridos no contexto atual, considerando as transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e educacionais ocorridas ao longo da história.

Um ponto importante levantado pelos professores a respeito da necessidade de adquirir os conhecimentos didático-pedagógicos e técnicos é que a maior parte deles se deu no campo de trabalho, durante sua atuação profissional (64,7%), ao passo que apenas 35,3% os adquiriram durante os cursos de graduação. Dessa forma, evidencia-se a relevância da formação continuada para os professores de educação física, que a consideram imprescindível em complementação à formação inicial (CORREIA; FERRAZ, 2010).

Uma das questões indicadas pelo estudo citado acima foi a bagagem cultural, aspecto pesquisado por Figueiredo (2004), relacionando-a com a influência na trajetória acadêmica de alunos de um curso de formação inicial. Verificou-se, por meio do discurso dos alunos, que os saberes da experiência se sobrepõem aos da formação acadêmica, sendo a grande referência e filtro na formação inicial. Ainda ressalta que:

As experiências trazidas pelos alunos para dentro do curso encontram reforços suficientes para consolidá-las, tanto por parte da estrutura curricular e dos conteúdos de algumas disciplinas, quanto por parte de alguns professores imersos em uma determinada visão da Educação Física (FIGUEIREDO, 2004, p. 109).

Dando voz aos acadêmicos, com o objetivo de identificar os efeitos na separação da formação profissional em EF, tendo como foco a licenciatura, Pereira e Moreira (2008) pesquisaram 231 alunos do quarto ano de Licenciatura Plena, 227 alunos do terceiro ano do curso de Licenciatura e o coordenador dos respectivos cursos de educação física de uma IES da Região do Grande ABC do Estado de São Paulo.

Percebeu-se, de maneira geral, que ocorreram melhorias significativas no curso de educação física da IES estudada no que diz respeito à área de atuação profissional na escola, pois os alunos do curso de licenciatura compreendem que as disciplinas estão mais próximas da realidade escolar, garantindo um conhecimento amplo e não fragmentado como no curso de licenciatura plena. Assim, conforme o

estudo, quase todos os alunos da licenciatura se sentem preparados ou parcialmente preparados para atuarem no âmbito escolar (PEREIRA; MOREIRA, 2008).

Na pesquisa apresentada por Pereira e Moreira (2008), observou-se melhora na formação dos professores de educação física que irão atuar na educação básica a partir do curso de licenciatura estruturado por meio das Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 quando comparado ao curso de licenciatura plena que era baseado na Resolução CFE n. 03/87. Este era exatamente o objetivo das novas legislações: maior qualidade na formação dos docentes para que tenhamos uma educação básica cada vez melhor.

Porém, a formação em educação física passou a planejar e oferecer dois cursos, o bacharelado e a licenciatura. Será que a caracterização de cada um está clara para as IES? Os cursos possuem o perfil e a estrutura curricular própria para cada formação? Nessa direção Pizani (2011) investigou sete universidades do estado do Paraná que possuem os dois cursos em suas instituições. Após analisar a identidade da licenciatura e do bacharelado de cada IES, constatou que 57% dessas possuem currículos próprios e 43% apresentam a estrutura curricular muito parecida entre a formação do licenciado e do bacharel.

Com relação aos pontos positivos e negativos encontrados no estudo, o atendimento aos interesses dos acadêmicos no que diz respeito à área de atuação que deseja, a melhor qualidade das disciplinas e aprofundamento dos docentes sobre o contexto abordado, além dos estágios serem realizados nos espaços específicos da formação pretendida, aparecem como potencialidades; já a resistência por parte de alguns docentes quanto a essa nova configuração, direcionando a formação para o campo de intervenção da licenciatura, demonstra certo descomprometimento com o bacharelado, apresentando-se como uma das fragilidades da separação da formação em licenciatura e do bacharelado na visão dos coordenadores de curso (PIZANI, 2011).

Certa aproximação entre as duas formações também foi evidenciada na investigação de Seron (2011) ao analisar os referenciais teóricos das disciplinas que constam na matriz curricular da licenciatura e do bacharelado de quatro universidades públicas do Estado do Paraná. A autora constatou algumas semelhanças de disciplinas e de referenciais, em que o bacharelado, em alguns momentos, aproximou-se mais da

licenciatura, fato admitido também pelos coordenadores de curso devido a pouca tradição do bacharelado na área, tendo que buscar subsídios na licenciatura. Seron (2011, p.214) também identificou que “os professores têm grande responsabilidade nesse processo, porque a eles cabem as tarefas de elaboração da disciplina e seleção do referencial teórico, sua autonomia é ressaltada na fala dos coordenadores, que confiam muito no trabalho desempenhado”.

A questão da divisão da formação em licenciatura e bacharelado também foi discutida por Anversa (2011) por meio do olhar de coordenadores de curso, coordenadores de estágio supervisionado e acadêmicos do último semestre de sete IES. Percebeu-se que a maioria dos entrevistados compreende como positiva a separação dos cursos e que há relação entre as exigências do campo de atuação e a formação que estão disponibilizando nas instituições. Porém, os alunos concluintes ressaltam que a formação inicial dá subsídios para os primeiros direcionamentos da profissão, mas cabe ao acadêmico buscar maiores oportunidades de aprendizagem e possibilidades de intervenção que são proporcionadas ao longo da graduação.

Anversa (2011) ainda enfatiza que é sinalizado como um dos maiores problemas da formação, a integração entre teoria e prática e a compatibilidade destas ações com as necessidades do profissional. Assim, docentes e alunos salientam que a matriz curricular deveria oportunizar mais atividades práticas e que deveriam ser desenvolvidas de forma interdisciplinar, tendo acesso ao conteúdo nas aulas e indo a campo para analisá-lo em todos seus aspectos.

Pesquisando a percepção de egressos sobre a formação que receberam em uma instituição de Campo Grande, MS, Miranda (2003) já sinalizava como uma das deficiências na preparação recebida na formação em educação física a pouca oportunidade de aplicação dos conhecimentos trabalhados no curso, devido no último ano acumular diversas tarefas importantes para o desenvolvimento profissional, como o cumprimento do estágio supervisionado e da prática de ensino aplicada nas várias disciplinas e a necessidade de elaboração do trabalho de conclusão de curso. Todo esse conteúdo e compromissos, de acordo com o autor, quando trabalhados em único ano, acabam “comprometendo o bom aproveitamento desses momentos, tão importantes na preparação profissional” (p. 87).

A prática de ensino e o estágio supervisionado, que foram citados por Miranda (2003) como importantes para o processo de formação profissional, também foi pesquisado por Campos (1999) por meio da visão dos docentes dessas disciplinas e de alunos de cinco IES. Foi identificado um consenso entre professores e acadêmicos com relação à contribuição significativa da prática de ensino e do estágio para a futura atuação profissional. Porém, a autora enfatiza que esta afirmação está mais para o ideal do que para a realidade de condução da disciplina.

Na especificação dos alunos sobre os aspectos privilegiados na reflexão da ação em aulas, na disciplina, notou-se que se enfatiza a instrumentalização do processo ensino-aprendizagem, enfim, o como fazer aparece em detrimento do porque e para que se procede à prática de ensino (CAMPOS, 1999, p.167).

Portanto, apesar dos investigados admitirem que há, na disciplina, um processo de reflexão-ação, esta metodologia parece estar longe de ser alcançada, pois o que demonstrou ser privilegiado é a reflexão sobre noções teóricas de prática de ensino e não da atuação na realidade escolar.

Acadêmicos/estagiários também foram ouvidos na pesquisa de Ilha, Krug e Krug (2009) e destacaram que os melhores momentos na realização dos estágios são aqueles em que os alunos demonstram satisfação na participação das aulas, atingindo assim o sucesso pedagógico. Por sua vez, como piores momentos, apontaram que são justamente quando acontece o contrário, a insatisfação apresentada pelos alunos principalmente por meio de atos de indisciplina. Dessa forma, uma das motivações que os levam a seguir na carreira de professor está ligada ao relacionamento que os acadêmicos tiveram com os alunos em sua prática de estágio.

Para desenvolver um estágio supervisionado satisfatório, no qual se pense sobre as ações ocorridas no ambiente escolar, Scherer (2008) realizou uma experiência de estágio supervisionado seguindo um modelo participativo, que contou com estagiários de educação física e professores da educação básica supervisores de campo.

Após a vivência, o autor constatou que a relação existente entre os professores da escola e os estagiários foi apontada como o ponto mais relevante para a aprendizagem no desenvolvimento do estágio; os professores entrevistados afirmaram que o estágio supervisionado os faz refletir sobre os seus próprios processos de ensino.

Como pontos negativos foram destacados: a heterogeneidade das escolas, em que cada supervisor tem procedimentos diferenciados para cada uma delas; a reprodução das atividades vivenciadas no curso de educação física pelos estagiários; os temas dos trabalhos de conclusão de curso se voltarem a outras áreas não ligadas à educação e a escola; a utilização de mais de um estagiário por turma e a falta de profundidade do relatório de estágio.

Visando melhorar essas fragilidades, Scherer (2008, p.186) ressalta que

os resultados descritos e analisados ao longo da tese podem ser tomados como indicativos de que o Estágio Curricular Supervisionado realizado de forma participativa pode ser uma possibilidade de superar a formação acadêmica instrumental e alterar o cotidiano das aulas do curso de Educação Física, embora eu não esteja a afirmar tratar-se do único caminho a ser seguido.

Pensando em uma possibilidade de nova proposta para a realização do estágio, Freire e Verenguer (2007) construíram um projeto no qual o estágio supervisionado é incorporado às disciplinas da matriz curricular para se aproximar dos temas discutidos em sala de aula. Assim os conceitos, teorias e propostas passam a ser compreendidos e analisados a partir da realidade observada pelo aluno, visando diminuir a dicotomia teoria-prática.

Para que essa proposta seja efetivada com sucesso as autoras indicam que a orientação das atividades do estágio deve acontecer durante as aulas para propiciar a integração entre a fundamentação acadêmica, a prática como componente curricular e o estágio supervisionado. Deve-se, então, incorporar as disciplinas que contêm a supervisão de estágio, as observações, experiências e intervenções, utilizando-as para contextualizar os conhecimentos científicos apresentados, o que resultará numa aprendizagem mais significativa.

Com base nas pesquisas realizadas após a instauração das novas resoluções, podemos observar que é preciso constante aperfeiçoamento do currículo em busca de melhor definir e desenvolver os cursos de licenciatura e bacharelado em educação física. Isso porque as mudanças são recentes e ainda encontramos fragmentação do conhecimento científico e profissional por meio da organização

tradicional das disciplinas no decorrer dos anos letivos e pela falta de articulação entre as disciplinas e entre os professores que as ministram.

Os conhecimentos científicos, didático-pedagógicos e técnicos necessários para a atuação em educação física devem ser mobilizados na formação inicial, complementando os saberes da experiência adquiridos anteriormente a graduação, considerando as transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais que ocorrem com o passar do tempo.

Percebemos que em algumas IES a separação da área em dois cursos ainda não ficou clara ou sofre resistência por parte, principalmente, dos docentes, dificultando assim que cada formação tenha identidade própria; porém verificamos que muitos dos envolvidos nesse processo (coordenadores, professores e alunos) compreendem positivamente a divisão, principalmente no que se refere às exigências dos diversos campos de atuação.

Após contextualizar a formação inicial em educação física e, compreender, por meio de estudos, como as instituições de ensino superior vêm se organizando para preparar os profissionais da área, torna-se necessário nos aprofundarmos em um dos pontos importantes do processo de formação e que é foco de nossa pesquisa, o estágio supervisionado.

CAPÍTULO 2 – ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: APORTES LEGAIS

Uma das discussões presentes nas produções da área de formação de professores refere-se ao estágio curricular supervisionado (ECS), que tem sido frequentemente associado à prática de ensinar e de aprender. Sendo assim é considerado como elemento importante e necessário para o processo de formação de professores. Nos currículos dos cursos, a denominação utilizada para o estágio variou conforme o entendimento histórico-social da profissão de professor, embutido nas finalidades histórico-sociais que se atribuíam à própria educação escolar básica (PIMENTA, 1995).

Como forma de melhor apresentar o tema em questão, entendemos ser necessário recorrer ao início das discussões acerca da importância de se ter, em um curso de formação de professores, disciplinas que aproximassem os futuros docentes da realidade de atuação.

De acordo com Pimenta (1995), até 1833, quando as escolas normais passaram a possuir uma legislação nacional única, por meio das Leis Orgânicas do Ensino, cada Estado era responsável por organizar seus cursos de formação, que continham uma lei própria. Via-se a necessidade de alguma prática no campo profissional, concretizada pela presença explícita de disciplina, ou implícita como orientação, porém com diferentes denominações, tais como: Didática; Metodologia; Prática de Ensino; Metodologia e Prática de Ensino. Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, a partir do Decreto-Lei 8530/46, de 02 de janeiro de 1946, essa desigualdade foi corrigida e apontava visivelmente a necessidade da prática na formação do professor.

Ainda vale ressaltar o conceito de prática presente nos cursos de formação de professores até o final da década de 1960, posto que, o que se encontrava era uma prática como imitação de modelos teóricos existentes. Esperava-se que se ensinasse o professor a lecionar segundo os padrões consagrados, somente reproduzindo-os, como se as situações encontradas nas escolas fossem sempre as

mesmas, sem modificações significativas. Sobre o assunto, Freitas (2010, p.16) acrescenta que,

a estrutura marcadamente propedêutica do curso de pedagogia, característica da maioria dos cursos de graduação e licenciaturas, constituía-se em um acúmulo de disciplinas teóricas e não contemplava qualquer contato dos alunos com a realidade da escola pública. Assim, acabavam recaindo sobre a disciplina prática de ensino e estágios, apenas ao final do curso, os problemas que deveriam ter sido enfrentados durante todo o curso, principalmente no que diz respeito à articulação teoria-prática e ao contato sistemático com o objeto de estudo: a escola e a sala de aula.

Porém, durante a década de 1960, algumas considerações foram apontadas buscando reverter esse conceito, chamando a atenção para que o curso de preparação de professores fosse equilibrado entre teoria e prática, pois a prática poderia antecipar muitos desafios que o futuro professor pudesse encontrar no campo de atuação. Para que isso se desenvolvesse da melhor maneira possível, foi recomendado que toda escola normal tivesse à disposição uma escola de aplicação para a vivência constante de seus alunos e os professores de prática de ensino deveriam possuir ampla experiência na atuação escolar e se manterem constantemente aperfeiçoados para que pudessem realmente auxiliar neste momento (PIMENTA, 1995).

A preocupação com a prática de ensino, principalmente com relação ao estágio curricular, iniciou-se com a Reforma Universitária institucionalizada pela Lei n. 5.540/68 (PICONEZ, 1991). A partir de 1968, a discussão se intensifica e, de acordo com Fávero (1995), passa-se a ter preocupação com o estágio curricular como elemento de integração entre teoria e prática. Para a autora, apesar do estágio não ter sido introduzido nas IES com a Reforma Universitária, é a partir daí que ele passa a ser objeto de maior preocupação na universidade.

Para Piconez (1991), o ideário educacional em torno da prática de ensino ligou-se a um momento histórico em que se acreditava que esta atividade seria concebida como um espaço privilegiado na luta para a melhoria da formação dos professores e, conseqüentemente, da qualidade do ensino, pois seria o momento de aproximar os futuros professores da realidade escolar ainda no processo de formação.

Em 06 de abril de 1972, com o Parecer CFE n. 349/72, a prática de ensino passou a ser identificada sob a forma de estágio supervisionado, fazendo parte do currículo mínimo dos cursos de formação de professores. Conforme o parecer, o

currículo apresentava um núcleo comum e uma parte de formação especial, na qual se encontram: fundamentos da educação; estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau e didática, incluindo prática de ensino.

Nesse contexto, a didática era entendida como estudos relativos à metodologia do ensino, no que diz respeito ao planejamento, execução da ação docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à prática de ensino que se desenvolve por meio de estágio supervisionado. Esse processo deveria ser indissociável, de forma que a metodologia auxiliasse a prática e vice-versa.

O estágio supervisionado deveria ser realizado nas escolas da comunidade, sempre sendo avaliado tanto pelo professor supervisor como pelo aluno para melhores resultados. Poderia ser anterior, concomitantemente e posterior à didática, porém se ressaltava que simultaneamente se tornava mais vantajoso para manter indissociável a teoria da prática. As atividades desenvolvidas precisavam ser variadas para que o futuro professor compreendesse a estrutura, a organização e o funcionamento da escola, entrando em contato com seu campo de trabalho.

Mesmo com a preocupação demonstrada, sobretudo no Parecer CFE n. 349/72, o que se encontrava na realidade era um curso que nem fundamentava teoricamente a atuação do docente, nem adotava a prática como referência para a fundamentação teórica, refletindo em um futuro professor que se formava carecendo de teoria e de prática (PIMENTA, 1995).

Porém, de acordo com Freitas (2010), principalmente a partir de 1981, estruturava-se a ideia de que era necessário romper com as tradicionais formas de “treinamento” dos professores da escola pública. Assim, no interior das universidades proliferavam propostas inovadoras em relação ao compromisso das instituições formadoras com o ensino fundamental e médio. Ainda, segundo a autora, nessa época encontramos inúmeros estudos relacionados à problemática da prática de ensino: as atas dos Encontros Nacionais de Prática de Ensino de 1983 e 1985; os seminários “A didática em questão” de 1982, 1983 e 1985; e os ENDIPES – Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino de 1987, 1989 e 1991.

Então, mediante o referencial teórico apresentado, podemos atestar que até 1983 os estágios constituíam-se no único momento do curso em que os alunos

tomavam contato com os conhecimentos das diferentes didáticas específicas, inseridos mais sistematicamente na realidade escolar da educação básica. Esta direção dada ao curso refletia-se de várias formas no trabalho dos alunos, na prática de ensino e nos estágios: número reduzido de horas de estágio; redução do estágio à mera observação; ausência de uma sólida fundamentação teórica e falta de conhecimento das metodologias específicas, o que gerava o afastamento da realidade da escola, a separação dos alunos de seu objeto de estudo e trabalho e a insegurança provocada pela falta de conhecimento teórico e prático de seu objeto de estudo (FREITAS, 2010).

Tendo sido apresentadas as alterações referentes ao estágio supervisionado na formação de professores, entendemos como importante trazer, na sequência, as legislações específicas para sua efetivação nos estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, a saber: Lei n. 6.494 de 07 de dezembro de 1977; Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982.

Os documentos referem-se ao estágio curricular de uma maneira geral e independente da área de formação do aluno, buscando definir a sua ideia e criar algumas normas e condições para sua realização. Segundo Ramos (2002), estes são de fundamental importância para a segurança de todas as partes envolvidas nesse processo: aluno-estagiário, instituição concedente e instituição de ensino.

Conforme o Art. 2º do Decreto n. 87.497 (BRASIL, 1982, p.1), o estágio curricular é considerado como,

atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Para que as atividades pertinentes ao estágio fossem realizadas de forma satisfatória seria necessário cumprir as exigências contidas na Lei n. 6.494/1977 (BRASIL, 1977). Dessa forma, destacam-se alguns pontos importantes:

- só poderia ser realizado em unidades de ensino que tivessem condições de proporcionar experiência prática para a formação do estagiário;

- deveria ser um complemento do ensino e da aprendizagem, sendo planejado, executado, acompanhado e avaliado em consonância com os currículos, programas e calendários escolares;

- para sua realização seria necessário celebrar termo de compromisso entre o estudante e a parte concedente do estágio, com a interveniência da instituição de ensino;

- o estágio não criaria vínculo empregatício de qualquer natureza, porém o estagiário poderia receber bolsa ou outra forma de auxílio que seja concordado, devendo o estudante estar assegurado contra acidentes pessoais sob a responsabilidade da instituição formadora;

- a jornada de atividade em estágio deveria ser cumprida em seu horário escolar em compatibilidade com a instituição onde seria realizada.

A responsabilidade de regular as situações de estágio de acordo com o que está declarado na legislação ficaria por conta da instituição formadora, devendo fazer a inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica, incluindo a carga-horária, duração e jornada a ser cumprida, que não poderia ser inferior a um semestre letivo, além de sistematizar a organização, orientação, supervisão e avaliação de todas as atividades a serem executadas (BRASIL, 1982).

Mediante o exposto, evidenciamos que havia limitação na legislação por não definir carga-horária, duração e jornada a ser cumprida na realização do estágio; proporcionando autonomia para que cada instituição fizesse as suas adequações em consonância com a grade curricular. Os cursos apresentavam maneiras divergentes na operacionalização do estágio e em sua maioria utilizavam o tempo mínimo, de um semestre letivo, para a realização. Porém, ainda que tivessem limitações, estes documentos eram essenciais para garantir as condições mínimas e adequadas para o estagiário executar as atividades de estágio, bem como proporcionar uma maior segurança para a instituição concedente e a instituição formadora em relação aos aspectos jurídicos.

Assim, tivemos os primeiros documentos para regularizar o estágio nos cursos de formação de professores, independente da área de atuação, que serviriam de base para a legislação específica da educação física.

Os primeiros cursos de preparação profissional em educação física apresentavam, como foco, a formação do técnico desportivo, seguindo um currículo único deliberado pelo Decreto-lei 1212/39, que não tinha nenhuma preocupação com a preparação pedagógica. Somente com o Decreto-lei 8270/45, quando a duração dos cursos foi alterada de 2 para 3 anos, que de acordo com Campos (1999), iniciaram-se os primeiros incentivos em direção à aproximação dos cursos do magistério, porém, substancialmente, nada foi modificado na formação do professor de educação física até o início dos anos de 1960.

De acordo com a autora,

as modificações mais efetivas em direção da formação pedagógica do profissional de Educação Física, passaram a ocorrer efetivamente a partir do Parecer CFE nº 292/62, que indicava um currículo mínimo obrigatório para todos os cursos de Licenciatura, o que serviu para alterar a legislação até então estabelecida. A partir de então, novos incentivos foram realizados diante da preocupação com a formação pedagógica no curso de Educação Física e especificamente quanto a questão da prática de ensino (CAMPOS, 1999, p.48).

No referido parecer, ressalta-se que o futuro professor deveria realizar estudos que o familiarizassem com o aluno e o método. Assim, algumas disciplinas são apontadas como importantes, a exemplo da psicologia, da didática e da prática de ensino. Com relação à prática de ensino existiam críticas que faziam com que ela não fosse obrigatória. Entendia-se que a educação de crianças e jovens não deveria ser entregue a professores em formação, porque poderia acarretar repercussão para toda vida do aluno (BRASIL, 1969). Então, mostra-se relevante à prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, nas instituições da comunidade, para que os futuros docentes pudessem aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real.

Contudo, apesar desse momento indicar a introdução das disciplinas pedagógicas, dentre elas a “Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)”, segundo Oliveira (2006), somente em 1969, com as Resoluções CFE n. 69/69 e n. 09/69, incluiu-se efetivamente no currículo as matérias pedagógicas na formação do licenciado, num curso que deveria ter três anos de duração e 1800 horas-aula. Essas matérias representariam um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas (BRASIL, 1969). Contudo,

essa exigência pouco, ou quase nada, conseguiu alterar a intervenção do profissional no setor educacional (OLIVEIRA, 2006).

Faria Junior (1987) ressalta que a inclusão das disciplinas pedagógicas nos currículos da educação física aconteceu com atraso de sete anos em relação ao Parecer n. 292/62, e com 30 anos em comparação aos demais cursos de licenciatura, aproximando a formação do profissional de educação física a de outras áreas, mas com a diferença na duração dos cursos, pois, atualmente, ainda encontramos instituições que oferecem a formação em três anos.

Mas o fato é que, nesse período, a disciplina prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado passa a fazer parte do currículo do curso de educação física, juntamente com outras disciplinas pedagógicas como, psicologia da educação, didática e estrutura de ensino de 1º e 2º graus, dividindo a responsabilidade da formação do licenciado com as disciplinas de cunho específico que compõem a área.

Conforme a Resolução CFE n. 9, de 10 de outubro de 1969, fica obrigatória a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado nas matérias que fossem objeto de habilitação profissional e que deveriam se desenvolver em situações reais, no próprio campo de atuação, ou seja, em escolas, preferencialmente da comunidade da qual faz parte a instituição formadora (FARIA JÚNIOR; CORRÊA; BRESSANE, 1982).

Dessa forma, nos cursos de licenciatura em educação física, a prática de ensino ficaria restrita ao estágio supervisionado, caracterizando-se como uma experiência direta de aprendizagem em que os alunos colocam em prática as técnicas e procedimentos recomendados pela didática, seguindo assim a concepção tecnicista determinada historicamente e adotada pela educação em geral nos cursos de formação profissional do Brasil. Não se dava atenção à reflexão sobre as práticas, pois a ênfase era puramente instrumental, privilegiando-se o fazer, sem considerar o porquê e para quem está se fazendo, sem ter consciência da atuação profissional.

A partir desse momento, a preocupação com a práxis pedagógica sempre teve destaque, que é o exercício constante e adequado de teorias e práticas. No Parecer CNE/CES n. 215/87 evidenciam-se alguns pontos que ainda necessitam ser pensados e assumidos pela comunidade acadêmica da educação física, quais sejam: a

constante mudança de atitudes; o compromisso com a pesquisa científica e a valorização do estágio e das práticas laboratoriais na aplicação didática; além de enfatizar que é preciso o compromisso com o verdadeiro sentido da educação física e do desporto (BRASIL, 1987). Conforme Ramos (2002, p. 18-19), “esse é um dos principais documentos, em termos de conteúdo e análise, relativos à contextualização histórica da preparação profissional em Educação Física no país”.

Sendo assim, após as diversas considerações apresentadas, temos uma grande mudança em relação à legislação que norteia a formação inicial da área com a promulgação da Resolução CFE n. 03/87. Nela o estágio supervisionado aparece incluído nas 2.880 horas/aula previstas, sendo que este deve ter uma duração mínima de um semestre letivo e ainda ser complementado com a apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso (BRASIL, 1987).

Segundo Vaz, Sayão e Pinto (2002), o “currículo novo” (03/87), tanto quanto o anterior, apresenta problemas de justaposição entre teoria e prática, sendo o estágio considerado a parte prática do curso e as disciplinas anteriores a ele, a parte teórica. Ainda, permanecia a distância com a realidade escolar concreta, o que se refletia na formação de um professor com pouca intimidade com questões do cotidiano das salas até com as questões macroestruturais que determinam as políticas educacionais.

Os autores acrescentam que uma década depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) indicou que o estágio supervisionado é obrigatório para todas as licenciaturas, enfatizando que a formação docente deve incluir prática de ensino e que os sistemas de ensino serão responsáveis por estabelecer as normas para a realização do estágio dos alunos regularmente matriculados. Dessa forma, houve também a ampliação do tempo de prática de ensino que gerou polêmica e debate no interior dos cursos, que precisaram, novamente, rediscutir o seu papel na formação e, conseqüentemente, elaborar novos arranjos curriculares (VAZ; SAYÃO; PINTO, 2002).

Até então, a LDB de 1996 corrobora com a legislação vigente quanto à duração mínima de um semestre letivo e acrescenta a obrigatoriedade da realização da monografia ou trabalho de conclusão que já constava na resolução específica para a

educação física. Com relação a essa indicação do trabalho de conclusão, Ramos (2002) destaca como ponto positivo, desde que este complemente o estágio.

Mediante as discussões incitadas pela Lei, novos documentos foram elaborados com o propósito de melhorar a educação no país, e o estágio supervisionado foi um dos pontos destacados com vista a esta melhoria. O Parecer CNE/CP n. 009/2001 levantou diversos aspectos relacionados ao estágio, dentre eles algumas limitações encontradas no cotidiano de sua realização, das quais enfatizamos:

- Fica a cargo do estágio a função de colocar em prática os conhecimentos ministrados no curso;

- o estágio fica prejudicado pela ausência de um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola da educação básica;

- a reflexão sobre as práticas desenvolvidas geralmente fica por conta do supervisor de estágio, não ocorrendo o envolvimento de toda a equipe formadora;

- a organização do tempo dos estágios normalmente é curta e pontual, dificultando o acompanhamento da rotina do trabalho pedagógico;

- a ida dos futuros professores às escolas somente na etapa final de sua formação não possibilita abordar as diferentes dimensões do trabalho docente, nem permite o processo progressivo de aprendizado.

Visando romper com a situação visualizada nos estágios é preciso conceber a prática como uma dimensão do conhecimento presente em todos os momentos do curso de formação, não somente quando se exercita a atividade profissional. O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas no decorrer do curso, superando a ideia de que “o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001, p.23).

Nesse parecer, destaca-se que o estágio obrigatório deve ser realizado ao longo de todo o curso de formação, desde o primeiro ano, com tempo suficiente para vivenciar todo o processo da atuação profissional. Porém, com o Parecer CNE/CP n. 27/2001, altera-se a redação para:

[...] O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente [...]. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001, p.1).

Ressalta-se a importância da interação da instituição formadora com a escola concedente do estágio, sendo co-participantes na formação do futuro professor, além do envolvimento de todos os docentes da universidade nesse processo. Apesar do parecer incluir o estágio obrigatório a partir da segunda metade do curso, destaca-se que as vivências na escola devem ser diferenciadas de acordo com os objetivos de cada momento da formação, relacionando os conhecimentos das disciplinas que os alunos estão estudando com a prática desenvolvida.

Podemos visualizar o entendimento de prática que consta na legislação por meio do Parecer CNE/CP n. 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de formação de professores da educação básica. Nesse, distingue-se a prática como componente curricular da prática de ensino e estágio obrigatório, sendo que, a primeira é mais abrangente e deve acontecer desde o início do processo de formação até o final; já a segunda se consolida a partir do início da segunda metade do curso “como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada” (BRASIL, 2001, p.11).

Assim, de acordo com Oliveira (2006), os futuros professores terão contato com o campo de intervenção onde irão desenvolver seu trabalho desde o início da formação inicial, possibilitando maior relação entre o que se aprende nas disciplinas com o que se exige na prática.

Conforme o Parecer CNE/CP n. 28/2001, a prática como componente curricular terá a marca do projeto pedagógico da instituição e deve transcender a sala de aula para o ambiente escolar durante todo o decorrer do curso, somando 400 horas,

sempre com supervisão de professores qualificados para que o acadêmico tenha apoio em suas atuações. Assim, a correlação teoria e prática passam a ser um movimento contínuo entre saber e fazer, buscando a resolução de situações próprias da escola. Para Souza Neto, Alegre e Costa (2006), essa nova concepção de currículo proporciona a integração de todas as disciplinas e a prática docente, não apenas as de dimensão pedagógica, tornando os docentes do curso co-responsáveis pela formação.

Outro aspecto importante que precisamos considerar é a necessidade de superar o entendimento de prática como aplicação de teoria. Hunger e Ferreira (2006) apontam que a prática deve ser vista como uma dimensão do conhecimento que se manifesta na reflexão sobre a atividade profissional e também em seu exercício.

O estágio supervisionado, outro componente curricular obrigatório, é entendido como “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (BRASIL, 2001, p.10). No caso da licenciatura, é o momento necessário de aproximação com a realidade escolar, com a relação pedagógica direta entre um professor já habilitado e o aluno-estagiário, nas diversas situações que envolvem o sistema de ensino. Segundo Souza Neto, Alegre e Costa (2006), esse é um momento importante de capacitação em serviço, que somente pode ser realizado em escolas de educação básica, onde o estagiário assuma concretamente o papel do professor e, ainda, possa ser avaliado por ambas as instituições envolvidas: a formadora e a concedente.

Para que isso ocorra efetivamente é necessário que as escolas de educação básica estejam abertas às instituições formadoras para que os acadêmicos possam realizar seus estágios, ao mesmo tempo em que essas IES possam proporcionar alguma modalidade de formação continuada aos professores da unidade de ensino/campo de estágio.

Pensando em todas essas exigências, o estágio curricular supervisionado da licenciatura deverá ter uma duração mínima de 400 horas, sendo que os alunos dos cursos de formação que já exerçam regularmente a atividade docente na educação básica poderão reduzir seu tempo de estágio em, no máximo,

200 horas (BRASIL, 2001), carga horária legalizada por meio da Resolução CNE/CP n. 02 de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002).

No âmbito dessa carga horária, uma possibilidade poderia ser trabalhada a produção de conhecimento vinculada à prática profissional, podendo-se incluir aí projetos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, socialização das experiências de estágio e até tutoria (SOUZA NETO; ALEGRE; COSTA, 2006, p.36).

Concordamos com o autor no sentido de que o importante não é realizar o estágio como simples cumprimento de normas da legislação, preenchendo formulários e executando as atividades nas cargas horárias previstas, mas sim explorar ao máximo as situações vivenciadas para refletir sobre as ações futuras, além de socializar, trocar informações com os demais estagiários e professores.

Então, o estágio curricular significa ao graduando, a partir da segunda metade do curso, possibilidades de vivência e consolidação das competências referentes ao exercício acadêmico-profissional no campo de intervenção da área, sob a supervisão de um profissional (HUNGER; FERREIRA, 2006).

Baseado no Parecer CNE/CP n. 28/2001, a Resolução CNE/CP n. 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002 dá consistência de lei a alguns pontos referentes à prática e ao estágio supervisionado, dentre os quais destacamos:

- A prática não poderá se restringir ao estágio, desarticulada do restante do curso e sim permear toda a formação do futuro professor, desde o início, no interior das disciplinas que são componentes curriculares;

- esta prática será baseada na resolução de situações-problema com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão;

- o estágio curricular supervisionado deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso, sendo avaliado conjuntamente pela instituição de ensino superior e a escola concedente.

Porém, Pimenta e Lima (2004) fazem críticas à forma como as resoluções apresentam separadamente o estágio das atividades práticas e científico-culturais, ressaltando que essa visão contraria os avanços da pesquisa pedagógica. Na concepção das autoras, com essa divisão não se tem nem teoria e nem prática, mas somente o treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares.

Assim, conforme as Resoluções para todas as licenciaturas que ressaltam a prática como componente curricular e do estágio curricular supervisionado, a Resolução CNE/CES n. 07/2004, específica para a educação física, também acompanha essas orientações e destaca que a formação na área “deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, do estágio profissional curricular supervisionado e de atividades complementares” (BRASIL, 2004, p.4).

O último documento voltado para o estágio nas IES promulgado foi a Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008 que apresenta alguns novos aspectos tanto para o estágio obrigatório quanto para o não obrigatório. A saber: “§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008, p.1). Outras recomendações são: celebrar termo de compromisso entre a instituição de ensino superior, a escola concedente e o educando; contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais; a jornada de atividades não deve ultrapassar seis horas diárias e 30 horas semanais; e deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da IES e por supervisor da parte concedente, sendo que o orientador será o responsável também pela avaliação das atividades do estagiário.

De acordo com Souza Neto, Benites e Borges (2012) o novo Plano Nacional de Educação (PNE) também ressalta a importância do estágio curricular supervisionado e contempla, entre outros aspectos, a ampliação da oferta de estágio na formação de nível superior, a valorização do estágio nos cursos de licenciatura, visando estabelecer conexão entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica pública e a ampliação de programas de iniciação à docência a estudantes de licenciatura, buscando incentivar a atuação na rede pública de educação básica.

Então, a partir das novas diretrizes para a realização dos estágios curriculares supervisionados, passamos a discutir como os autores da área conceituam e caracterizam esse componente curricular, enfatizando o aspecto relação teoria e prática preconizado pelas resoluções.

2.1 Relação teoria e prática

Conforme o referencial teórico da área sobre a formação inicial de professores, percebemos a relevância da prática de ensino e do estágio supervisionado, foco deste estudo, para a capacitação da práxis do futuro professor.

Seguindo as legislações específicas para as licenciaturas, encontramos que o estágio supervisionado é entendido como o tempo de aprendizagem em que, por meio de um período de permanência em uma instituição de ensino, o estagiário aprende a prática de um ofício para, posteriormente, poder exercer a profissão. Dessa forma, acontece uma relação pedagógica entre um profissional já reconhecido em ambiente institucional e um aluno estagiário (BRASIL, 2001). Para Lombardi (2007), essa é a primeira porta de entrada para a profissão de professor. É o espaço em que o futuro professor vislumbra a prática profissional.

Pimenta (1995) enfatiza que o estágio supervisionado é entendido como as atividades realizadas pelos alunos durante seu curso de formação, no futuro campo de intervenção. Por isso, costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” da matriz curricular, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica”. Assim, como as outras disciplinas que compõem o currículo, o cumprimento do estágio é obrigatório para obter o certificado de conclusão de curso.

O Parecer CNE/CP n. 009/2001 ressalta que o estágio é o momento de efetivar o processo de ensino-aprendizagem de forma concreta e autônoma, sob a supervisão de um profissional experiente, visando à profissionalização deste estagiário (BRASIL, 2001). Por meio do estágio e da prática de ensino, o futuro professor deverá desenvolver a docência, preparando-se para efetivar as práticas de ser/estar professor, na dinâmica complexa da realidade de sala de aula (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

O Parecer CNE/CES n. 0138/2002 destaca 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 (BRASIL, 2002, p. 8).

Nesse contexto, o estágio é um campo de conhecimento formativo dos futuros professores de educação básica e integrante de todo o projeto curricular

(PIMENTA; LEITE, 2004). Portanto, é preciso considerá-lo como um elemento fundamental na preparação profissional e como um dos espaços privilegiados para a formação do docente na concepção do professor crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

O estágio possui, como objetivo, oferecer ao licenciado o conhecimento do real em situação de trabalho, qual sejam, unidades escolares dos sistemas de ensino, acompanhando alguns aspectos da vida escolar que não acontecem igualmente distribuídos no decorrer do semestre e provar a realização das competências exigidas na prática profissional, especialmente quanto à regência (BRASIL, 2001).

Faria Júnior, Corrêa e Bressani (1982) reforçam esta ideia mencionando que o estágio tem por objetivo facilitar o progresso do aluno-mestre, por meio de uma experiência direta e real de aprendizagem profissional durante a qual o mesmo se torne progressivamente responsável pelo planejamento, orientação e controle do processo ensino-aprendizagem junto a um grupo de alunos.

Para Kulcsar (1991), o estágio supervisionado deverá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho, além de contribuir para a formação de sua consciência política e social. Contudo, para que isso ocorra, ele não pode ser encarado apenas como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizada nas escolas onde os estagiários buscam espaço. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças.

A mesma autora ressalta que o estágio é a disciplina que proporciona aos acadêmicos o contato com a prática social e cria condições para a percepção dos problemas inerentes à atividade docente, para a proposição de alternativas de solução a esses problemas, analisando-as criticamente, fazendo a aplicação de uma proposta dentro de um processo orientado.

Nos cursos de formação de professores, o estágio tem sido concebido e desenvolvido como o momento de articular teoria e prática. Porém nos moldes tradicionalmente assumidos, não tem permitido contribuir para a análise crítica da prática docente em sala de aula e não tem conseguido formar uma cultura ou atitude

profissional que consiga superar a cultura escolar que ainda carrega vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Outros fatores que aparecem na realização do estágio supervisionado nas diferentes instituições de ensino superior do país também contribuem para que o ideal não aconteça. Nessa direção, o Parecer CNE/CP n. 009/2001 destaca diversos problemas, tais como: ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básica que receberá os estagiários, culminando em distanciamento entre as instituições; não consideração dos conhecimentos que os acadêmicos possuem em função de suas experiências anteriores de vida cotidiana e escolar, ou ainda da vivência como professores que alguns já tiveram; organização do tempo dos estágios que geralmente são curtos e pontuais, o que não proporciona ao estagiário um acompanhamento contínuo da rotina do trabalho pedagógico em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola, e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais.

Lombardi (2007) aponta que o estágio vem sendo desvalorizado pelos próprios estagiários e pelas escolas por ser considerado mais uma ação burocrática, na qual os alunos cumprem as tarefas pré-determinadas sem ponderar os problemas, as dúvidas e as discussões que surgem no cotidiano das aulas. Isso faz com que o conhecimento da realidade escolar se dê de forma incipiente e não promova reflexões sobre uma prática crítica e transformadora. Assim, impossibilita a reconstrução ou mesmo a aprendizagem de teorias que sustentem o trabalho do futuro professor e, também, o repensar do próprio ensino.

Os estagiários, então, acabam percebendo, após problematizar a prática pedagógica desenvolvida na escola, que a teoria vinculada nos cursos, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas de sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a. Assim, temos “alunos fingindo que aprendem, professores fingindo que ensinam, todos aplaudindo sem saber qual é o autor da peça. As bilheterias estão se esvaziando, e a peça insiste em ficar em cartaz, sem as devidas reformulações” (PICONEZ, 1991, p.31).

Corroborando com essa ideia, Freitas (2010) também ressalta que os estágios, em várias instituições, cumprem apenas uma função burocrática e ficam reduzidos a algumas observações isoladas. Complementa dizendo que há desvalorização deste componente curricular dentro da universidade, não apenas do ponto de vista teórico. É visto juntamente com as práticas de ensino como uma disciplina de segunda categoria no conjunto de disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura em geral. Acrescenta que são os determinantes sociais do trabalho do professor, produzidos historicamente, que conduzem “à depreciação da prática, em contraposição à teoria, que se revela como uma manifestação da submissão do trabalho manual ao trabalho intelectual no processo de divisão do trabalho capitalista” (FREITAS, 2010, p.30). Contudo, a autora salienta que ao mesmo tempo em que a prática de ensino e, principalmente, os estágios são desvalorizados, ambos os componentes curriculares são vistos como tábua de salvação na formação teórico-prática dos alunos, futuros professores. Fávero (1995, p.64) ainda destaca que,

embora, legalmente, ou em termos de discurso o estágio curricular seja apresentado como elemento de integração entre teoria e prática, na realidade ele continua sendo um mecanismo de ajuste que busca solucionar ou acobertar a defasagem existente entre elementos teóricos e trabalhos práticos.

Seguindo este raciocínio, para Pimenta e Lima (2004), o estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se afastado tanto das atividades práticas quanto das disciplinas que compõem a dimensão científico-cultural, assumindo um papel de treinamento de competências e aprendizagem de práticas clássicas, o que contraria os avanços da pesquisa pedagógica sobre os saberes e identidade do professor.

Assim, segundo Lombardi (2007), o estágio supervisionado tem revelado certa inadequação quanto a sua aplicação e dado pouca contribuição no preparo do professor. As disciplinas que fundamentam a formação, por não se articularem com o contexto da prática, tornam o seu ensino desprovido de bons resultados.

Silva (2005) ainda aponta dois outros aspectos que dificultam a realização do estágio supervisionado. O primeiro diz respeito aos alunos matriculados

em instituições privadas, que apresentam dificuldade em cumprir as necessidades da academia frente ao número excessivo de horas que têm que trabalhar para conseguir estudar numa faculdade particular. “A opção/necessidade pelo trabalho em detrimento da formação é nítida e prejudica os estudos dos/as acadêmicos/as” (p.152). Já o outro ponto se refere ao acompanhamento e co-orientação das intervenções pedagógicas dos alunos por parte dos professores das escolas/campo de estágio que têm sido muito discretas ou quase ausentes devido ao receio de intervir, seja por insegurança ou por pensarem que não conseguem contribuir da maneira que acreditam que as IES esperam e/ou também por dificuldades de compreensão teórica.

Visto que existem diversas dificuldades para a efetivação do estágio supervisionado, recorreremos a Bracht (2003, p. 45) ao enfatizar que “em educação os insucessos têm que incomodar, mas não imobilizar a ação docente, devem ser tomados como um elemento de reflexão para a ação”.

Seguindo este raciocínio, Pimenta e Lima (2004) consideram que as transformações da atuação docente só se concretizam conforme o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Portanto, nas práticas de ensino e nos estágios realizados nas universidades, para Guedhin, Almeida e Leite (2008, p.41), a prática deve transcender a sala de aula, “e numa perspectiva interdisciplinar, deve visar ao futuro professor melhor compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar”.

Fávero (1995, p.66-67) traz contribuições ao informar que “o estágio curricular não pode ser pensado na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal, desligado de um contexto, de uma realidade. Ao contrário, deve ser pensado tendo-se presente o papel social da universidade”. Para que isso aconteça, satisfatoriamente, é importante incluir diferentes atividades que propiciem ao futuro professor o conhecimento da comunidade, das famílias e dos próprios alunos, além de envolver atividades junto aos órgãos normativos e executivos dos sistemas estaduais e municipais do ensino, como também, junto às agências educacionais não escolares. Essas atividades que precisam buscar a relação entre a teoria e a realidade exigem um movimento contínuo entre o saber e o fazer, na busca de significados na gestão,

administração e a resolução de situações problemas próprios do ambiente escolar (GUEDHIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Vaz (1999) discute que tão importante quanto a participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula é a inserção do estagiário nas demais atividades pedagógicas, como: organização de festas, conselhos de classe, associações de pais e professores, participação em eventos externos, entre outros, isto é, vivenciar a rotina da escola, procurando, a partir dela, traçar um perfil ampliado do projeto pedagógico.

De acordo com o Parecer CNE/CP n. 009/2001, a prática como componente curricular deve ser vista como uma dimensão do conhecimento que esteja presente nos momentos de reflexão sobre a atividade profissional nas diversas disciplinas que compõem o currículo, bem como durante os estágios em que exercita a atividade profissional. Assim, toda a realização do estágio deve estar apoiada nas reflexões desenvolvidas no decorrer do curso de formação (BRASIL, 2001).

Piconez (1991) salienta que a problematização da prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas, articuladas, podem assegurar a unidade, favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender os estruturantes do ensino e os determinantes mais profundos de sua prática, com vistas a sua possível transformação.

A autora complementa ressaltando que, durante o estágio, o conhecimento da realidade escolar deve favorecer reflexões sobre uma prática criativa e transformadora, possibilitando a reconstrução de teorias que sustentem a atuação do professor. Exercendo a reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, permitindo perceber as fragilidades que permeiam as atividades. O diálogo sobre os problemas vividos na sala de aula torna-se o objeto principal de conhecimento e o conteúdo próprio da prática educativa. Ressaltamos ainda que, a troca de opiniões e experiências contribui para a elaboração de novos saberes.

Segundo Fazenda (1991), o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se, a si mesmo, necessariamente não terá condições de projetar seu

próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos.

Dessa forma, temos a relação teoria-prática preconizada na legislação e que, para Candau e Lelis (1995), é frequentemente denunciada pelos educadores como utilizadas separadamente, ou ainda em oposição, mas que ao mesmo tempo se tem o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões da realidade. Trata-se de uma das questões básicas da formação do educador e, para alguns, o ponto central de reflexão na busca de alternativas para a formação destes profissionais.

De acordo com Fávero (1995), na concepção dialética, teoria e prática são consideradas, na proposta curricular, o núcleo articulador da formação profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável. A unidade teoria-prática deve ser pensada como verdadeira alternativa acadêmico-pedagógica no que diz respeito ao estágio curricular, tendo-se presente a dimensão formadora e a função social da universidade.

Ao analisar os diferentes conceitos referentes às dimensões teoria e prática, Marques, Ilha e Krug (2009) destacam que teoria diz respeito aos conhecimentos produzidos e prática à aplicação desses conhecimentos. Para tanto, observamos que as diferenças só ocorrem em nível conceitual, pois tanto a teoria quanto a prática referem-se ao conhecimento, seja ele aplicado ou não, isto é, existe articulação entre elas.

Candau e Lelis (1995) apresentam três visões para a relação teoria-prática: a visão dicotômica está centrada na separação entre teoria e prática, como se fossem componentes isolados e mesmo opostos. Nessa visão, cabe aos “teóricos” pensar, elaborar, refletir e aos “práticos”, executar, agir, fazer. Na visão associativa, a prática deve ser uma aplicação da teoria. Já a visão de unidade está centrada na união entre teoria e prática. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra. Nessa perspectiva, “o progresso do pensamento humano se dá a partir das necessidades práticas do homem, da produção material de sua existência e expressa o modo pelo qual a teoria e a prática se unem e se fundem mutuamente” (CANDAU; LELIS, 1995, p.55).

Porém, o que frequentemente encontramos nos cursos de formação inicial é a teoria e a prática dissociadas, por conta da grande distância entre os conhecimentos adquiridos no decorrer das disciplinas e o que o aluno se depara na prática, porque a realidade, muitas vezes, parece não permitir a aplicação do conteúdo aprendido. Esta situação corrobora com o que ressaltam Marques, Ilha e Krug (2009) com relação à especialização e a fragmentação do conhecimento na formação inicial. Há uma separação entre disciplinas teóricas e práticas, impedindo que elas se comuniquem e se integrem. Os próprios docentes que ministram as disciplinas sustentam essa dicotomia, isolando-as como se não tivessem nada em comum umas com as outras.

Dessa forma, os profissionais tornam-se capazes de analisar, mas com dificuldade em sintetizar conhecimentos, limitando a articulação e a resolução de problemas práticos. A tendência que temos é enfatizar a formação teórica, objetivando a aquisição dos conhecimentos acumulados sem a preocupação direta em modificar ou favorecer instrumentos para a intervenção (CANDAUI; LELIS, 1995). Assim, de acordo com Fávero (1995, p.69), “a fragmentação que se faz presente em todas as instâncias da vida acadêmica dificulta e/ou impede que se pense o estágio como práxis formadora”.

Caparroz e Bracht (2007) entendem que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. Acrescentam que é fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor. Por mais difícil que seja, é preciso que os professores de educação física tomem consciência de que o seu saber/fazer didático-pedagógico não está dado a priori e sim em um contínuo processo de (re)construção.

Então, para romper com a histórica segmentação e hierarquização entre teoria e prática faz-se importante que a pesquisa ocorra durante o processo de formação, o que poderá garantir uma permanente relação teoria-prática. David (2002) destaca que é preciso reconhecer que o princípio proposto para a atuação sobre a realidade, no sentido de mudança, deve acontecer por meio da pesquisa sobre a prática ou o fazer pedagógico a partir da prática concreta.

Para Lüdke et al. (2001, p.36), a investigação-ação constitui uma solução à questão da relação entre teoria e prática, tal como percebem os professores. Nessa forma de investigação educativa, a abstração teórica desempenha um papel subordinado no desenvolvimento de uma sabedoria prática baseada nas experiências reflexivas de casos concretos. Para a autora, a partir de seus estudos, “na prática docente, existem condições para que a pesquisa se torne não apenas possível e viável, mas também passível de ser verdadeiramente instrumento de reflexão e crítica”.

Porém, encontramos na realidade o afastamento entre a sala de aula e a pesquisa educacional, sendo que o papel da pesquisa é delinear instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na intervenção pedagógica. Mas essa relação é difícil, pois muitas vezes as pesquisas exigem recursos materiais, número reduzido de alunos dentro de sala, que não são as condições comuns para o professor. Além disso, o relacionamento entre os professores e os pesquisadores é visto como uma relação hierárquica, na qual os professores enxergam como uma situação de avaliação. Ainda, o professor da escola também acredita que colabora com as pesquisas sem receber retorno, pois muitas vezes o pesquisador vai coletar os dados e depois não apresenta os resultados (CHARLOT, 2002).

Além disso, segundo Lüdke et al. (2001), o problema da pesquisa acadêmica tradicional não está no rigor e na sistematização em si mesmos, mas naquilo que neles é solidário, sobretudo com o distanciamento em relação à prática, aos problemas cotidianos vividos pelos professores.

Para Vaz (1999), todo professor pode ser um pesquisador de sua prática, repensando sua ação no sentido de desvelar seu próprio cotidiano. Além do mais, é necessário ter o exercício do rigor teórico e metodológico aliado ao cotidiano profissional. Sendo assim, pesquisar nos momentos de prática de ensino e estágio supervisionado, deve significar pensar de forma mais sistemática e rigorosa.

Alarcão (2001, p.136) salienta que “os investigadores investigam para conhecer melhor a realidade e criar conhecimento, o qual possa melhorar a vida em sociedade”. Já para Lüdke et al. (2001), a prática de pesquisa dos professores da escola básica, na figura do professor pesquisador, é ou deveria ser um instrumento fundamental para a prática reflexiva e vice-versa. Além disso, toda pesquisa realizada

pelos próprios professores tem sempre um potencial de facilitar a prática reflexiva, na medida em que tal pesquisa esteja voltada para questões que têm a ver com a sua prática docente original.

Assim, a identificação teoria-prática deve apresentar-se como ato crítico, visando à contextualização do estágio supervisionado e não somente o fazer de forma isolada. Silva, Souza e Checa (2010) destacam que os pareceres e resoluções que orientam a formação em educação física apontam para a utilização de princípios metodológicos pautados na ação-reflexão-ação, para oferecer aos formandos momentos significativos de aprendizagem.

Sobre o assunto, Valadares (2002 p.188) informa que a concepção de ação-reflexão-ação aparece nos estudos de Schön, nos quais introduz o conceito de “profissional reflexivo”, fazendo crítica ao que ele denominou racionalidade técnica: “ações didáticas que se reduzem à escolha pelos professores dos meios necessários para a realização de objetivos prescritos externamente ao ambiente de trabalho”. Para Schön (2000, p.15), os “profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico”.

Pérez-Gómez (1992), ao discutir sobre os problemas instrumentais presentes na racionalidade técnica, afirma que há relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que as condições para o isolamento dos profissionais e para sua confrontação corporativa. Seguindo a sequência lógica, a prática deve situar-se no final do currículo de formação, quando os alunos-mestres já dispõem do conhecimento científico e das suas derivações normativas. Porém, conforme o mesmo autor menciona, “os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos” (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p.100).

Schön (2000) acrescenta que, quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. Assim, de acordo com Zeichner (1992), a

racionalidade técnica revela-se inadequada em situações de confusão e de incerteza as quais os professores e/ou outros profissionais enfrentam no desempenho de suas atividades.

Com a crítica generalizada à racionalidade técnica, Pérez-Gómez (1998) ressalta que aparecem novos modelos para representar o papel atual que o professor deve desempenhar nas situações conflitantes, dentre eles, o docente como investigador na aula (STENHOUSE, 1984), o ensino como arte (EISNER, 1985), o ensino como processo de planejamento e tomada de decisões (CLARK; PETERSON, 1986), e o professor como profissional prático reflexivo (SCHÖN, 1983, 1987).

Ainda vale destacar que, de acordo com Pimenta (2002, p.19), desde o início dos anos 1990, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Donald Schön propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. Na sua concepção, o profissional formado assim não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer ainda não estão formuladas.

Assim, segundo a mesma autora, Schön propõe uma formação profissional baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de sua reflexão, análise e problematização; uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, de incerteza e de indefinição.

Para Valadares (2002), a prática reflexiva é entendida com o propósito de incluir os problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais. Implica colocar-se no contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela. Nessa concepção, distinguem-se três situações: o conhecimento na ação; a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, sendo que o modelo de um profissional reflexivo com referência nesses três conceitos reafirma a competência pessoal gerada por meio de reflexões sobre e na

experiência vivida, consolidando o processo reflexivo como forma de investigação e não como descoberta do já existente.

Pérez-Gómez (1998) informa que o conhecimento na ação é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber fazer. Schön (2000) problematiza que podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação.

Zeichner (1992) salienta que a reflexão na ação serve para reformular as ações dos professores no decurso da sua intervenção profissional. Pérez-Gómez (1992, p.104) afirma que “no contacto direto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem”. Sendo assim, o autor ainda acrescenta que a reflexão na ação se dá quando pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que agimos. É um processo vivo de intercâmbios, ações e reações, dirigidas intelectualmente, no vigor de interações mais complexas e totalizadoras, sendo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. A reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação em relação à situação problemática e o seu contexto.

Para Zeichner (1992), o ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada.

Complementando a ideia, Pérez-Gómez (1998) destaca que a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação pode ser considerada como a análise que o ser humano realiza sobre as características e processos após desempenhar sua própria ação. Schön(2000) enfatiza que esse é o momento de utilizar o conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios que na memória correspondem à intervenção passada. Refletir sobre a ação é essencial para a aprendizagem permanente que constitui a formação profissional e nossa reflexão sobre nossa reflexão na ação passada pode conformar indiretamente nossa ação futura.

Embasados em Pérez-Gómez (1998), salientamos que estes processos não são independentes, completam-se entre si para garantir uma intervenção prática racional. Essas três etapas compõem o pensamento prático do profissional que se defronta com situações divergentes da prática. Eles não são independentes, exigem-se e se completam entre si para garantir uma intervenção racional. Dentro desse enfoque de reflexão, o conhecimento, ao incluir e gerar uma forma pessoal de entender a situação prática, a transforma.

O mesmo autor ainda aponta que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (PÉREZ-GÓMEZ, 1992).

Dentro desse contexto, um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz, reflete sobre esse fato, pensando sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão pela qual foi surpreendido. Posteriormente, reformula o problema suscitado pela situação e efetua uma experiência para testar a nova hipótese. Sendo assim, “tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo dar valor à confusão dos seus alunos” (SCHÖN, 1992, p.85), além de encorajar e dar valor à sua própria confusão.

Para Pérez-Gómez (1992), o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Compreende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação. Por meio da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta entre o aluno-mestre e o professor. Quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula, afastado da racionalidade instrumental. Assim, não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de

formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora.

Portanto, para Zeichner (1992), a força motriz da inovação é o conhecimento produzido pela investigação exterior, tanto no que diz respeito aos comportamentos e forma de pensar dos professores, como no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e conceitual dos alunos.

Porém, na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são: a epistemologia dominante na universidade; o seu currículo profissional normativo, no qual, “primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada” (SCHÖN, 1992, p.91).

Darido et al. (2002) afirmam que a prática reflexiva e os demais componentes da função docente podem ser o direcionamento necessário à escola, integrando os componentes curriculares, pois assim pensará sobre todas as ações necessárias à atuação do professor e a relação entre eles e o universo escolar.

Pérez-Gómez (1992) complementa enfatizando que, no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar da aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. Já a prática como eixo do currículo da formação de professores deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento na ação, próprio desta atividade profissional, além das capacidades, conhecimentos e atitudes em que se assenta tanto a reflexão na ação, que analisa o conhecimento na ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. “Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real” (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p.111).

Desse modo, Darido (2001) afirma que o modelo de formação profissional reflexiva se baseia na teoria crítica e entende que o professor elabora seu próprio conhecimento, o qual incorpora e transcende o conhecimento científico. Nele, o

aluno deveria refletir antes, durante e após a ação de ensinar. E ainda, de acordo com Pérez-Gómez (1992), num ensino reflexivo que se apoia no pensamento prático do professor, a prática e a figura do formador devem ser a chave do currículo de formação profissional dos professores.

Para Alarcão (2001), na escola reflexiva, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, convivendo e intervindo em interação com os outros cidadãos.

Acreditamos que os alunos formados por uma instituição com tais características estarão mais bem preparados para superar as dificuldades e para viver criticamente o cotidiano. Habitados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e investigar. Portanto,

os formadores de professores podem, a partir do ensino superior, fazer muito para apoiar e manter o crescimento de uma cultura profissional reflexiva nas escolas, que leve consigo a promoção da auto-reflexão metodológica, essencial para resolver os dilemas da investigação interna, de maneira que transforme a cultura profissional, em vez de reforçar seus valores e suas normas tradicionais (ELLIOT, 1991, p. 86 apud LÜDKE et al, 2001 p.15).

Lüdke et al. (2001), ao tratarem do desenvolvimento profissional e curricular, afirmam que só poderá acontecer no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativas, num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional e tendo em vista o aprimoramento da sociedade no seu conjunto.

Nesse contexto, a prática de ensino e o estágio supervisionado deixariam de ser disciplinas assumidas por apenas um docente, mas passariam a ser coordenados por quase todos os professores do curso, tornando-se realmente o eixo do currículo. Assim, a adoção pelas universidades dos modelos de formação reflexiva seria um ótimo início para a melhoria da qualidade do profissional de educação física e, como consequência, poderiam influenciar positivamente as experiências anteriores dos professores de sala (BETTI; BETTI, 1996).

Assim, na educação física, as possibilidades que temos disponíveis para atenuar o afastamento entre teoria e prática da formação curricular referem-se à adoção de um modelo curricular, em que a prática de ensino não esteja apenas no final da formação, mas desde a formação inicial. De acordo com Darido (1995), é preciso esclarecer que esta prática deve ser acompanhada de perto de um supervisor que possa contribuir com a reflexão na ação. A mesma autora acrescenta que após essas ações pedagógicas, os futuros professores, junto aos supervisores, discutiriam os acertos e erros cometidos no processo, no que diz respeito à escolha dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos (DARIDO, 2001).

Destarte, a construção qualitativa do estágio está conectada à mediação da prática associada à reflexão, teorização e nova proposição pedagógica. Com isso, Ventorim (2003) considera que há um movimento de construção de uma prática de ensino e de estágios supervisionados voltados para a observação, problematização e reflexão das situações de ensino, com vistas a compreender a educação e a educação física como espaços/tempos de construção de práticas emancipatórias.

Vaz (1999) destaca a importância de encaminhar o estágio supervisionado, pautado pelo compromisso com a escola, com o acesso ao saber sistematizado e com a valorização da atividade crítica, da aventura do conhecer como parte fundamental do processo de ensino. Desse modo, de acordo com Marques, Ilha e Krug (2009), não basta apenas ter o domínio do conteúdo e de algumas técnicas pedagógicas. É preciso ir além, pensando e (re)pensando constantemente a sua prática educativa com o intuito de contribuir numa melhor formação profissional.

Mediante o exposto, percebemos o quanto se faz importante o diálogo entre a IES e a escola que é utilizada pelo graduando como campo de estágio e, sobre o assunto, Vaz (1999) nos lembra de que o diálogo é um importante veículo de mediação entre as instituições formadoras e as escolas, contribuindo para a formação continuada dos professores.

Enfim, são vários os aspectos a serem pensados para que o estágio curricular supervisionado não seja um momento desconectado do restante do curso de formação de professores e apenas o cumprimento de normas previstas nas resoluções.

Devemos concebê-lo como um importante momento para se refletir e reconstruir a intervenção pedagógica, visando a melhor atuação na educação básica e, conseqüentemente, à qualidade para a educação brasileira.

CAPÍTULO 3 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Tem por finalidade definir respostas para questões por meio da aplicação de métodos científicos (MARCONI; LAKATOS, 2002). Já o método, conforme Laville e Dionne (1999, p. 11), “indica regras, propõe um procedimento que orienta a pesquisa e auxilia a realizá-la com eficácia”. Dessa forma, é preciso escolher o método mais adequado para se encontrar as respostas às indagações de uma pesquisa.

Para esse estudo, mediante o objetivo geral que é analisar como ocorre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Educação Física no Norte do Paraná, após as reformulações curriculares previstas nas Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004, optamos por utilizar a pesquisa do tipo descritiva com caráter qualitativo.

Segundo Flick (2005, p. 2), “a investigação qualitativa é particularmente importante para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida”. Começou a ser desenvolvida por antropólogos, posteriormente pelos sociólogos e mais tarde passou a fazer parte das investigações educacionais. De acordo com Triviños (1987, p.137), “o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques, ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente”.

Nesse tipo de pesquisa o investigador deve interagir com o campo e os participantes da investigação para a produção do saber, de forma que a subjetividade de ambos faça parte do processo, e que as reflexões acerca das ações e observações constituam dados de pleno direito (FLICK, 2005).

A pesquisa descritiva tem por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis. Assim, nossa investigação insere-se nesse tipo de pesquisa,

pois, conforme Gil (2002), ela tem como foco levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população, que no nosso caso são os atores envolvidos com a formação inicial em educação física de cursos do Norte do Paraná.

Triviños (1987) salienta que nos estudos descritivos reside o desejo do pesquisador em conhecer a comunidade, suas características, seus problemas, sua preparação para o trabalho. Dessa forma, “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade” (p.110).

André (2001) destaca que uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva pode, por vezes, considerar elementos quantitativos por meio da interpretação dos significados que os sujeitos têm sobre as ações, defendendo uma visão holística dos fenômenos.

Confirmando a utilização desse método, dentro do recorte da abordagem qualitativa, a pesquisa do tipo descritiva foi empregada por Minelli (2010) para investigar como se estabelecem as relações de trabalho entre os profissionais de educação física e demais grupos, assim como Campos (1999) ao averiguar a prática de ensino e o estágio supervisionado em cinco instituições do estado de São Paulo.

Reis (2003) também realizou um estudo de natureza qualitativa, com características descritivo-exploratórias ao mapear as aproximações e distanciamentos dos encaminhamentos dados às proposições de diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física, no sentido de uma definição da identidade acadêmico-científica da área.

A partir da escolha do método da pesquisa e procurando definir os participantes, inicialmente buscamos identificar as Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná que possuem cursos de educação física. Assim, obtivemos o número de 74 cursos de formação inicial em educação física credenciados no MEC (Ministério da Educação), distribuídos em 45 instituições, sendo que 29 dessas possuem o curso de licenciatura e bacharelado, 09 oferecem somente licenciatura e 07 visam à formação do bacharel (MEC, 2011).

De acordo com Gil (2002), a amostragem consiste numa pequena parte dos elementos que compõem o universo. Quando essa amostra é rigorosamente

selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se dos que seriam obtidos, caso fosse possível pesquisar mais elementos do universo.

Dessa forma, da população existente para coleta de dados, selecionamos como amostra para a nossa pesquisa as IES públicas e privadas que se localizam no Norte do Estado do Paraná, oferecendo cursos de licenciatura em Educação Física e que já tenham formado profissionais na área, pois, acreditamos que conseguiríamos os dados com maior facilidade em virtude do curso de pós-graduação ao qual pertencemos fazer parte dessa região. Assim, temos oito instituições do Norte do Estado que atendem às exigências. Porém, após o contato, três instituições privadas desistiram de participar do estudo. Uma delas não autorizou, desde o início, alegando que estava passando por reformulação curricular e outras duas, apesar de num primeiro momento terem autorizado, posteriormente não liberaram a documentação necessária para o estudo, sem justificativa. Portanto, para a efetivação da pesquisa, permanecemos com cinco IES, sendo três de caráter público e duas particulares.

Para cumprir com os objetivos propostos, fizeram parte da pesquisa os coordenadores do estágio supervisionado das respectivas instituições (cinco docentes) e 33 egressos formados por essas IES após a reformulação curricular motivada pelas Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004, que estão trabalhando efetivamente no campo de atuação do licenciado em educação física, no caso, escolas. É importante ressaltar que uma instituição privada possui campus em dois municípios do Paraná, porém o coordenador de estágio é o mesmo. Dessa forma, participaram egressos formados em ambas as cidades.

Como instrumentos para a coleta de dados utilizamos os regulamentos de estágio supervisionado próprios de cada instituição de ensino superior, entrevista semiestruturada com os coordenadores do estágio e questionário com os egressos. Escolhemos a entrevista semiestruturada e o questionário como instrumentos da pesquisa porque, conforme com Triviños (1987, p.138), estes são “os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo”.

Com relação às fontes documentais, elegemos o regulamento de estágio supervisionado, porque ele pode proporcionar a compreensão ampliada do

problema estudado, visto que por meio das Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/ 2004 são dadas as diretrizes para o estágio. Porém, cada instituição tem autonomia para inserir e decidir de que maneira serão executadas as atividades próprias desse momento na formação do licenciado.

Sabemos que muitas vezes o que está posto o está para atender às exigências estabelecidas pela legislação. Mas, na prática, nem sempre o que está previsto nos documentos se concretiza. Nesse sentido, os outros instrumentos selecionados para essa pesquisa, a entrevista e o questionário, auxiliaram na compreensão do que realmente ocorre na prática, pois são relatos dos indivíduos que estiveram ou estão inseridos no processo.

Para Marconi e Lakatos (2002), a entrevista é um encontro entre duas pessoas a fim de obter informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Este instrumento é utilizado sempre que se tem necessidade de dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais ou para complementar estes dados que podem ser fornecidos por pessoas envolvidas com o objeto de pesquisa.

Para esse estudo, optamos pela entrevista semiestruturada com os coordenadores de estágio, pois, de acordo com Lavelle e Dione (1999), sua flexibilidade possibilita o contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores. Nesse tipo de entrevista se valoriza a presença do investigador, oferecendo todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para enriquecer a investigação.

Conforme Negrine (2004), a entrevista é semiestruturada quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.

Portanto, para obter eficiência na utilização desse instrumento, o pesquisador precisa decidir, na entrevista, que perguntas fazer, quando, e em que ordem, para não perder os pontos de vista relevantes para o tema, além de ter

sensibilidade para abandonar uma questão que já foi respondida ou aprofundar um aspecto importante. Necessita estar atento em tudo o que é dito para que contribua com o problema estudado na investigação (FLICK, 2005).

Seguindo esse raciocínio, nessa pesquisa, a entrevista teve um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B), contendo nove questões que focam a organização e a efetivação dos estágios supervisionados nas instituições e foi realizada com os coordenadores do estágio das IES por eles terem maior contato com a operacionalização dos regulamentos, previstos, principalmente por meio dos acadêmicos/estagiários.

Por fim, foi aplicado um questionário (APÊNDICE C) com sete perguntas, sendo abertas e fechadas, aos egressos do curso de licenciatura em educação física das IES pesquisadas que estão ministrando aulas na educação básica, visando realizar um diagnóstico da formação recebida, em especial, no tocante às contribuições do estágio supervisionado para sua atuação profissional. Por meio dos dados coletados podemos realizar reflexão sobre os pontos positivos e negativos da formação inicial oferecida, identificando as estratégias que necessitam ser revistas para auxiliar em uma melhor atuação do futuro professor no campo de intervenção.

O questionário é um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas, todas logicamente relacionadas com um problema central, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. Este tipo de instrumento mostra-se econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador. A uniformização assegura que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas (LAVILLE; DIONE, 1999, p.184).

Num primeiro momento, depois de selecionarmos as IES que fariam parte da pesquisa, entramos em contato com os coordenadores do curso de licenciatura dessas instituições por meio de contato eletrônico, telefônico e pessoal, convidando-os para participar do estudo e esclarecendo os objetivos e procedimentos para a sua realização. Com a carta convite, foi entregue o termo de consentimento livre

e esclarecido (APÊNDICE A) para o coordenador autorizar a participação de seu curso na pesquisa.

Após a autorização, o próximo passo foi coletar os regulamentos de estágio supervisionado com os coordenadores de estágio dos cursos e agendar a entrevista. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas na própria instituição na qual o professor ministra aulas, com três professores, na residência de um professor e no local de trabalho de outro docente em dia e horário pré-agendados, com a utilização de um gravador digital de voz. Apresentamos as questões da entrevista antecipadamente ao coordenador de estágio e permitimos a utilização de documentos que podiam auxiliá-los na construção das respostas. Após este procedimento, as entrevistas foram transcritas mantendo as palavras ditas pelos entrevistados, sendo preservada sua identidade por meio de um código de identificação que foi criado para cada instituição e coordenador de estágio, quais sejam: para as instituições – IES1, IES2, IES3, IES4 e IES5; e para os coordenadores – CES1, CES2, CES3, CES4 e CES5. O código utilizado para os egressos é “E” acompanhado do número de identificação do participante e do código de sua instituição, por exemplo, E1/IES2.

A última etapa foi realizada com os egressos das instituições. Primeiramente, necessitamos identificá-los com as IES do curso, solicitando uma listagem com os nomes e respectivos contatos. Ressaltamos que esse momento foi bastante difícil, pois, a maioria das IES não tinha qualquer tipo de contato de todos os egressos. Então, passamos a procurá-los por redes sociais e, a partir daí, por meio do “boca a boca”. Em seguida, precisamos efetuar o contato eletrônico ou telefônico com esses egressos para ter o conhecimento de quais estão inseridos no campo de atuação da licenciatura e convidá-los a participar da pesquisa. Assim, depois de terem aceito contribuir com o estudo, enviamos o questionário por meio eletrônico para que respondessem e retornassem ao pesquisador.

Para a análise² dos dados coletados mediante os regulamentos de estágio supervisionado, as entrevistas transcritas e as questões abertas do questionário, nós utilizamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin

² Para Cervo e Bervian (2004), a análise de conteúdo visa averiguar e confirmar ou não as hipóteses de estudos; é a tentativa de esclarecer as relações entre o produto de estudo e seus fatores.

(2010, p. 44), que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material escrito, independente de sua origem (FLICK, 2005) e desenvolve-se em três fases. A primeira é a pré-análise, na qual se procedem a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e a preparação do material para análise. A segunda é a exploração do material, que envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação. A terceira etapa, por fim, é constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados (GIL, 2002). Essa técnica possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações. “Consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 214).

A análise de conteúdo, a partir da definição de Bardin (2010), possui algumas características peculiares. A primeira delas está relacionada a ser um meio para estudar as comunicações entre os homens; outro ponto diz respeito à informação que surge da apreciação objetiva da mensagem; e a última peculiaridade citada é o fato da análise de conteúdo ser um conjunto de técnicas, tais como, a classificação dos conceitos, a codificação e a categorização, as quais o pesquisador necessita dominar.

Já os dados coletados a partir das questões objetivas do questionário foram analisados descritivamente por meio da frequência das respostas e apresentados por porcentagem em gráficos para melhor visualização. Na sequência foi realizado o cruzamento dos dados quantitativos obtidos pelos questionários com as informações qualitativas coletadas nas entrevistas para se alcançar os objetivos propostos.

Ainda vale informar que essa dissertação está inserida no projeto de pesquisa denominado “Panorama da formação inicial em educação física no Estado do Paraná”, apresentado ao Edital Universal MCT/Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), nº 14/2009, aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CONEP) por meio do Parecer nº 247/2010.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a compreensão dos dados coletados, a apresentação, análise e discussão foram organizadas em três momentos. Primeiramente apresentamos as informações que constam nos regulamentos de estágio das instituições pesquisadas, descrevendo os itens que são privilegiados na sistematização dos estágios curriculares supervisionados. No segundo momento, analisamos e discutimos as entrevistas com os coordenadores do estágio curricular supervisionado de cada IES, visando explorar cada ponto que está presente nos documentos. Finalizando, são apontados os dados dos questionários respondidos por egressos dessas instituições que estão atuando na educação básica, mostrando a visão que eles têm em relação à vivência obtida com o estágio e a sua prática docente.

4.1 Apresentação dos regulamentos de estágio

Neste tópico apresentamos os regulamentos do estágio curricular supervisionado das instituições de ensino superior participantes da pesquisa, elencando os itens que constam no documento que rege a operacionalização dos estágios por parte dos acadêmicos.

Cada instituição elabora um regulamento específico para o desenvolvimento desse componente curricular, visando definir claramente as normas relacionadas ao estágio curricular supervisionado (ECS) que deverão ser executadas pelos acadêmicos/estagiários (BRASIL, 1996), normas essas que são direcionadas pela Lei n. 11.788/1998 que dispõe sobre os estágios e dá outras providências (BRASIL, 1998). Assim, a estrutura dos regulamentos de estágio das IES participantes da pesquisa, basicamente, é dividida em: objetivos, carga horária, normas e critérios de avaliação.

As instituições apresentam como objetivo principal do estágio a integração, articulação e interrelação de conhecimentos teóricos e práticos. Outro objetivo está relacionado a oportunizar, aos estagiários, vivências nos diferentes contextos de intervenção e um terceiro objetivo busca evidenciar a necessidade de atualização constante de acordo com as mudanças da realidade social, econômica e política do país.

Percebemos, por meio dos objetivos propostos pelas IES com relação ao desenvolvimento do estágio, o entendimento da necessidade da vivência de situações reais de atuação profissional nos diferentes contextos de intervenção. Porém, há preocupação de que essas vivências sejam embasadas nos conhecimentos teóricos da área que são adquiridos ao longo da formação inicial nas diversas disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos, o que vai ao encontro do que consta no Parecer CNE/CES n. 058/2004:

O estágio profissional curricular 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 (BRASIL, 2004, p. 13).

A carga horária mínima exigida nas diretrizes nacionais para o estágio supervisionado em licenciatura é de 400 horas, devendo ser realizada a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2002). Como a distribuição dessa carga horária fica a critério de cada IES, organizamos um quadro das disciplinas relacionadas ao estágio com intuito de facilitar a visualização.

IES / CARGA HORÁRIA TOTAL	DISCIPLINAS / CARGA HORÁRIA	PERÍODOS	NÍVEL E/OU MODALIDADE DE ENSINO
IES ₁ – 400 horas	Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar no Ensino Fundamental – 200 horas	5º semestre	Educação infantil e ensino fundamental
	Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar no Ensino Médio – 200 horas	6º semestre	Ensino médio, educação de jovens e adultos, formação docente e educação especial.
IES ₂ – 400 horas/aula	Estágio Supervisionado I –	3º ano	Educação infantil, séries iniciais do

	200 horas		ensino fundamental e educação especial.
	Estágio Supervisionado II – 200 horas	4º ano	Séries finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos ou profissionalizante.
IES3 – 480 horas/aula	Estágio Supervisionado I – 240 horas	3º ano	Educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos.
	Estágio Supervisionado II – 240 horas	4º ano	Séries finais do ensino fundamental, ensino médio e educação especial / educação de jovens e adultos – outros.
IES4 – 408 horas/aula	Estágio Supervisionado I – 204 horas	3º ano	Educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e educação especial*
	Estágio Supervisionado II – 204 horas	4º ano	Séries finais do ensino fundamental, ensino médio e atividades extracurriculares*.
IES5 – 400 horas	Estágio Supervisionado I – 100 horas	4º semestre	Educação especial
	Estágio Supervisionado II – 150 horas	5º semestre	Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental
	Estágio Supervisionado III – 150 horas	6º semestre	Série finais do ensino fundamental e ensino médio.

Quadro 1 – Distribuição de carga horária

* Não consta no regulamento estágio. Informações extraídas da entrevista com a coordenadora de estágio.

Conforme a Resolução CNE/CP n. 02/2002 o estágio curricular supervisionado deve acontecer em 400 horas distribuídas a partir do início da segunda metade do curso, contudo observamos no quadro 1 que somente a IES3 cumpre, de acordo com seus regulamentos de estágio, a carga horária mínima prevista pela legislação. As IES2 e 4 organizam o tempo de estágio por horas/aula, já as IES1 e 5 utilizam o termo horas, assim não atingem a quantidade de horas exigidas, pois nas escolas normalmente a hora/aula varia de 30 a 50 minutos, necessitando de uma carga horária maior de horas/aula para concluir as 400 horas (relógio) estabelecidas.

As IES1 e 5 possuem sistema seriado em seus currículos. Dessa maneira, as disciplinas estão organizadas por semestre. As demais instituições apresentam uma organização em sistema anual, nas quais as disciplinas relacionadas aos estágios estão presentes nos dois últimos anos do curso. Assim, percebemos que a IES1 que condensou a carga horária total nos dois últimos semestres, o desenvolvimento do estágio está ocorrendo com atraso, descumprindo a resolução, pois o correto seria iniciar no 3º semestre, momento em que se dá o começo da segunda metade do curso. Uma preocupação com relação à organização da carga horária apenas no último ano letivo é o volume de horas acumulado e de atividades a serem executadas, pois na IES1 se exige a realização do estágio em quatro modalidades de ensino em um mesmo semestre.

Todas as disciplinas que constam na matriz curricular das IES são denominadas “Estágio Supervisionado I, II e III”, de acordo com a quantidade de anos ou semestres envolvidos.

No que se refere aos níveis e/ou modalidades de ensino também encontramos similaridade entre as instituições. As vivências em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação especial são obrigatórias em todas as IES. A educação de jovens e adultos, conhecida como EJA, está presente em três das cinco IES pesquisadas, sendo que em uma delas os alunos podem optar pelo ensino profissionalizante em detrimento do EJA. Apenas a IES1 contempla o estágio na formação docente e a IES4 a experiência em atividades extracurriculares (eventos escolares).

Embora, em princípio, a quantidade de horas destinadas aos estágios supervisionados para as licenciaturas por meio da Resolução CNE/CP n. 02/2002 tenha dado a impressão, em um primeiro momento, de ser excessiva, é visível que as instituições conseguiram distribuir de forma organizada a carga horária a partir da segunda metade do curso, contemplando todos os níveis da educação básica e também diferentes modalidades de ensino. Porém, somente por análise da carga horária total por disciplina não podemos afirmar como se dá a divisão das horas por atividade a ser cumprida pelos estagiários e, conseqüentemente, precisar o tempo real que ele está presente no ambiente escolar, pois sabemos que há necessidade de

instrumentalizar o aluno para a realização do estágio, o que demanda tempo, previsto dentro da carga horária das disciplinas.

Como de praxe, regulamentos de estágio trazem orientações administrativas e didáticas para todos os envolvidos, o que depende da organização de cada IES. As documentações exigidas estão fundamentadas nos termos da lei n. 11.788/2008 que torna obrigatória a celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino e a contratação do seguro contra riscos de acidentes pessoais (BRASIL, 2008). Mesmo assim, as IES1 e 3 não deixam claro em seus regulamentos a obrigatoriedade do seguro e ainda não apresentam a exigência do termo de compromisso.

Embora não previstas na legislação, as demais normatizações observadas nos regulamentos das instituições com relação à documentação demonstram um padrão organizacional, a saber: carta de apresentação do estagiário, planos de curso, de unidade e de aula, relatórios de observação, participação, regência, fichas de avaliação, declaração da escola concedente e relatório final. Em todas as IES os documentos devem ser entregues ao final da realização do processo, devidamente organizados em forma de pasta de estágio.

Uma das normas apresentadas é em relação à forma de realização das atividades do estágio na escola. A IES1 deixa claro em seu regulamento que deve ser individual; a IES2 autoriza suas atividades individualmente ou em duplas; a IES4 libera a prática individual ou grupos de até cinco alunos. Já as IES3 e 5 acenam que os estagiários devem atuar sozinhos, porém não está explícito nos regulamentos. Independente do número de estagiários envolvidos em determinada atividade, a quantidade máxima de horas que a maioria das instituições determina segue a legislação de seis horas diárias e 30 horas semanais, com exceção da IES1 que prevê em seu regulamento uma carga horária diária máxima de quatro horas. A IES2 ainda destaca que o acadêmico não pode ultrapassar 10 horas de estágio em uma mesma semana na mesma modalidade e nível de ensino.

Um item importante a ser ressaltado é que os estágios podem ser realizados em instituições públicas e privadas de educação, seja no próprio município onde a IES está localizada (IES3 e 4), na região metropolitana na qual está inserida a

mesma (IES2). Com relação a esse aspecto não há determinação nos regulamentos das IES1 e 5.

As atribuições dos estagiários estão descritas nos regulamentos de todas as instituições, em que são apontadas as ações a serem executadas e ainda destacadas, por exemplo, a questão da postura ética e profissional (IES1, 3 e 4) e possíveis faltas sem justificativa dos alunos que poderão gerar advertência ao mesmo (IES2). No caso das IES2 e 4 também são apresentadas as atribuições dos demais membros envolvidos no processo de estágio, no caso a pró-reitoria de graduação, colegiado de curso e coordenação de estágio.

Quanto à orientação do estágio supervisionado por parte de docentes da instituição formadora, as IES2, 4 e 5 estabelecem um item específico para tratar desse ponto, sendo que as IES2 e 4 nomeiam “supervisão de estágio” e apresentam de forma idêntica as funções que deverão ser executadas por seus supervisores de forma semidireta. Porém, a IES4 acrescenta a obrigatoriedade do professor estar presente no campo de estágio em, pelo menos, 50% da carga horária de cada grupo; já a IES5 explica que a orientação no curso pode ser realizada por meio da orientação direta, semidireta e indireta. No documento da IES1 não aparece nada referente às orientações de estágio e a IES3 cita apenas as ações do estagiário frente ao orientador de estágio, que são: entregar todos os planos de aula, avisar quando necessitar faltar e procurar o docente responsável pela orientação a qualquer momento, desde que agende horário antecipadamente.

A lei n. 11.788/2008 ressalta que:

O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios (BRASIL, 2008, p. 2).

A partir do que consta nos regulamentos não podemos afirmar com exatidão como acontece o acompanhamento dos estagiários. Porém, de acordo com a lei, o acompanhamento deve ser efetivo tanto pelo docente orientador quanto pelo professor supervisor, mas não deixa evidente como exatamente deve ser esse acompanhamento. Por esse motivo cada instituição elabora suas próprias regras.

Desse aspecto surge a maior preocupação de que o estágio continue sendo apenas um processo burocrático que busca cumprir a legislação, no qual os estagiários elaboram diversos documentos comprobatórios e os orientadores e supervisores se restringem à verificação destes documentos sem se preocupar com a ação docente dos futuros professores.

Na legislação (Lei n. 11.788/2008) consta que o responsável da instituição de ensino superior é o orientador e o professor da escola concedente é o supervisor, mas nos regulamentos das IES3 e 4 verificamos nomenclaturas diferenciadas para denominar os responsáveis pelo acompanhamento do estagiário.

Também consta na lei que compete às instituições de ensino superior elaborar, além das normas específicas, os instrumentos de avaliação do estágio de seus educandos (BRASIL, 2008), critérios que não são descritos apenas no documento da IES1. Nos demais regulamentos apresentam as etapas utilizadas para compor a nota final. As IES2 e 4 apresentam os mesmos critérios utilizados pelo orientador do estágio que eles denominam “supervisor” para atribuição da nota, atuação direta do estudante no campo de estágio e entrega dos documentos solicitados no regulamento. Porém, para aprovação, as médias são diferentes, seis (6,0) para a IES2 e sete (7,0) para a IES4. Na IES3, a avaliação da disciplina de estágio fica condicionada ao desempenho nas atividades teórico-práticas, desempenho na direção de classe e apresentação do relatório final, mesmos aspectos levados em consideração pela IES5 no fechamento da nota. Ambas não sinalizam o valor na média a ser atingida para a aprovação.

É importante pensar que o planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões geradas no decorrer do curso de formação e que a avaliação dessa prática constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular da instituição (BRASIL, 2001).

A partir da apresentação dos dados que constam nos regulamentos de estágios das instituições analisadas, percebemos que todas seguem uma estrutura bastante próxima, descrevendo os aspectos essenciais para a estruturação e realização do estágio, mas alguns documentos são mais detalhados, deixando claro as diversas ações que envolvem esse processo (IES2, 4 e 5). Observamos que alguns itens

importantes não aparecem discriminados no regulamento de algumas IES, como a obrigatoriedade do termo de compromisso e do seguro obrigatório para os estagiários, o acompanhamento das atividades *in loco* e a avaliação do estágio, elementos que são exigidos pela legislação vigente.

4.2 Entrevistas com os coordenadores de estágio

Visando melhor discriminar a organização e cada momento de estágio vivenciado pelos acadêmicos das IES pesquisadas, entrevistamos os coordenadores do estágio supervisionado que acompanham de perto todos os passos na concretização desse componente curricular. Dessa forma, neste tópico temos o foco nas entrevistas realizadas com os coordenadores de estágio de cada IES.

Ao questionar os coordenadores sobre a relevância do estágio no curso de formação profissional para a futura atuação docente, identificamos que para a maioria (CES3, 4 e 5) é um momento importante para proporcionar ao aluno o contato com a realidade escolar, ressaltando que deve ser realizado o acompanhamento de toda a rotina da escola (CES3). Também destacam que o estágio é utilizado para a transferência dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso para a prática educacional (CES1) e, ainda, que é o campo de reflexão teórico-prático de onde partem as problematizações para entender o cotidiano escolar (CES2).

Buriolla (2001) apresenta a concepção de estágio que se aproxima da visão dos docentes pesquisados como sendo a especialização concreta na qual o aluno realiza a sua experiência prática, reflete sobre ela, embasados em uma teoria pertinente, por meio de características como responsabilidade, consciência, compromisso, espírito crítico e inovador. Assim, de acordo com Silva, Aroeira e Mello (2005, p.160), “compreende-se que a relevância do estágio está especialmente em servir de espaços para ampliar a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar”.

Detectamos que há valorização da relação teoria e prática na fala da maioria dos coordenadores, mesmo admitindo que o estágio não seja o único a promover essa integração, pois todas as disciplinas do curso e seus respectivos

docentes devem dividir essa responsabilidade. Conforme o Parecer CNE/CP n. 09/2001, durante todo o curso de formação deve-se prever situações didáticas em que os acadêmicos possam utilizar os conhecimentos adquiridos e outros provenientes de diversas experiências.

Observamos também que alguns coordenadores assumem que, às vezes, a realidade que o aluno vivencia na universidade é diferente da que ele vai encontrar no ambiente escolar o que nos remete a uma reflexão sobre o distanciamento dos conteúdos contemplados nas disciplinas com o cotidiano da educação básica. Sobre esse assunto, Barros e Moraes (2002) destacam que não é concebível que quando o acadêmico se depara com a escola no momento do estágio ou depois de formado se decepcione com a realidade educacional e sinta-se incapaz de agir frente às dificuldades encontradas, pois constata que a escola estudada durante o curso não existe.

Barbosa-Rinaldi (2008) reforça esse ponto de vista e ressalta que os cursos de formação de professores precisam repensar os conhecimentos necessários para atuar em ambiente escolar, visando promover a construção de outros saberes a partir de uma prática crítica e reflexiva na qual o futuro professor adquira autonomia na ação docente. Sendo assim, a disciplina de estágio pode proporcionar a aproximação da teoria e prática, conforme a fala do CES3:

Há uma tentativa nesse aspecto. Por exemplo, os alunos fazem 68 horas/ano [...] de forma presencial na universidade, aonde ele pode trazer as dificuldades e os elementos da realidade escolar, aonde é feito a roda de conversa, discussões em grupos, buscar uma estratégia tentando aproximar essa teoria da prática que ainda é um grande desafio.

Freire e Verenguer (2007) entendem que o estágio proporciona aos acadêmicos a possibilidade de atribuir sentido aos diversos conhecimentos aprendidos no decorrer do curso. Porém, estes conhecimentos só se justificam se puderem auxiliar na compreensão e na transformação da realidade de atuação. Portanto, para Scherer (2008), deve ser proporcionada por meio do estágio supervisionado uma ação reflexiva desenvolvida no campo prático envolvendo a realização de atividades cada vez mais complexas que solicitem os conhecimentos apreendidos na formação inicial.

De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 28), a teoria se torna um elemento importante na formação docente ao propiciar variados pontos de vista para

uma ação contextualizada, “mecanismos de análises para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e a si próprios, como profissionais”.

A partir do entendimento que os coordenadores têm da dimensão do estágio supervisionado, visualizado no quadro a seguir, optamos por categorizar os temas discutidos para facilitar o acompanhamento das ideias dos entrevistados.

TEMAS	CATEGORIAS
Tema 1: Legislação vigente	Categoria 1: Estruturação da carga-horária Categoria 2: Vivência nos níveis de ensino
Tema 2: Organização do estágio	Categoria 3: Distribuição da carga horária Categoria 4: Plano de atividades
Tema 3: Disciplina de estágio	Categoria 5: Instrumentalização Categoria 6: Reflexão da prática
Tema 4: Supervisão de estágio	Categoria 7: Acompanhamento <i>in loco</i>
Tema 5: Dificuldades encontradas na operacionalização do estágio	Categoria 8: Principais dificuldades encontradas para cumprir o estágio Categoria 9: Estratégias de facilitação

Quadro 2 - Temas que nortearam as entrevistas e as categorias que surgiram a partir das mesmas

Ao todo foram propostos cinco temas que geraram nove diferentes categorias, sendo que, em média foram duas categorias para cada tema.

4.2.1 Tema 1 - Legislação vigente

Nesse tema abordamos as alterações obtidas no que se refere ao estágio supervisionado a partir da promulgação das novas diretrizes e subdividimos em: **Categoria 1** - Estruturação da carga horária; **Categoria 2** - Vivência nos níveis de ensino.

A categoria 1 - **Estruturação da carga horária** foi a principal mudança apontada por todos os coordenadores, em virtude do número de horas (400) solicitado pela legislação (Resolução CNE/CP n. 02/2002) que antes não constava na Resolução CFE n. 03/1987. Esta apenas destacava que o estágio deveria ser realizado em, no mínimo, um semestre.

A mudança foi considerada positiva por todos os entrevistados, pois passou a possibilitar maior tempo de contato do aluno com a realidade escolar. Porém, para a maioria, trouxe dificuldades para a operacionalização de documentação e,

principalmente, em disponibilizar um número de professores suficiente para acompanhar os estagiários *in loco*. O CES2 ressaltou que para cumprir a resolução atual e criar dois novos cursos, bacharelado e licenciatura, em sua instituição ocasionou a divisão do número de docentes responsáveis pela condução dos cursos distintos.

O CES2 destacou como ponto negativo a obrigatoriedade da realização da carga horária total somente a partir da segunda metade do curso. A mesma tem o entendimento de que se o estágio fosse liberado a partir do segundo ano haveria tempo hábil para realizar as atividades de forma mais tranquila e com maior aproveitamento dos conteúdos das disciplinas que se encontram no início do curso. Essa visão é compartilhada por Rodrigues (2007, p. 45) que compreende que o “estágio supervisionado deve ser o eixo articulador durante a formação, e deveria ser desenvolvido desde o primeiro semestre, “dialogando” com as áreas de conhecimento, na perspectiva de compreender a realidade”.

Sobre esse aspecto se torna importante lembrar que na legislação consta como parte integrante dos cursos de licenciatura a prática como componente curricular (PCC), que deve ser vivenciada ao longo de toda a formação, desde o início da graduação (BRASIL, 2002). Portanto, os alunos têm a oportunidade de pensar os conhecimentos estudados na realidade de atuação a partir do primeiro semestre e das primeiras disciplinas da matriz curricular, desde que as instituições organizem essas práticas de maneira articulada em seus projetos pedagógicos.

A dificuldade de cumprir as 400 horas de estágio em um curso com duração de três anos foi apontada negativamente pelo CES1. Lembramos que esta instituição prevê os estágios supervisionados apenas nos dois últimos semestres do curso, o que intensifica ainda mais a preocupação apontada por ela, que ainda sinaliza para o fato de que os alunos vão a campo antes mesmo de cursar disciplinas essenciais para esta prática. Nota-se aqui um choque de concepções entre o CES2 e o CES1, haja vista que um acredita que ao longo do curso o aluno deve vivenciar, problematizar, refletir e aplicar os conhecimentos em campo, já o outro segue a linha de que há necessidade do conhecimento teórico para que, a partir daí, tenha início o processo de aplicabilidade em campo. Nesse sentido, entendemos que é preciso tomar

cuidado para não supervalorizar um conhecimento em detrimento do outro, conforme cita o Parecer CNE/CP n. 09/2001:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante [...] segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas (BRASIL, 2001, p.22).

A **vivência nos níveis de ensino** encontra-se na categoria 2 desse tema, demonstrada como um outro aspecto apontado pelos CES2, 3 e 5 que as novas diretrizes propiciaram na efetivação do estágio. A partir do momento que o aluno tem maior tempo para realizar as ações, elas podem ser diversificadas. No caso, há possibilidade de ampliação do campo de estágio, fazendo com que o acadêmico tenha o enfrentamento da educação física escolar em diferentes níveis e modalidades de ensino, ou seja, aumenta o conhecimento sobre a atuação do professor na educação básica.

Partindo desse pressuposto, o CES3 destaca que atualmente existe uma carga horária destinada a cada etapa do ensino formal, diferente do que acontecia antes da nova resolução entrar em vigor, em que os alunos vivenciavam apenas um ou outro nível e/ou modalidade, questão essa enfatizada também pelo CES2 quando relata que: “Porque muitas vezes os alunos, eles viam apenas o campo de quinta a oitava série [...] antes da resolução [...]. Educação infantil não se tinha nenhum tipo de experiência e muito menos educação especial”.

Com o aumento da carga horária destinada ao estágio, as instituições puderam dividir melhor as atividades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, separando uma parcela da quantidade de horas total para cada nível de ensino que o futuro professor poderá atuar depois de formado, além da vivência de todo o cotidiano escolar como planejamento, reuniões pedagógicas, direção entre outros. Isso pode dar respaldo para que o acadêmico tenha o enfrentamento com as possibilidades de atuação, não deixando para o momento da inserção no campo de intervenção o “choque” com a realidade.

Dessa forma, de acordo com o Parecer CNE/CP n. 28/2001, deixa-se para trás um antigo problema referente à organização do tempo dos estágios que eram geralmente curtos e pontuais, proporcionando então o acompanhamento da rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo, vivenciando todo o desenvolvimento da escola (BRASIL, 2001).

4.2.2 Tema 2 - Organização do estágio

A partir das normas que constam em seus regulamentos, as instituições organizam os estágios curriculares supervisionados. Assim, para compreender a estruturação desse componente curricular obrigatório, organizamos por meio da fala dos coordenadores, o tema 2 em **Categoria 3** - Distribuição da carga horária e **Categoria 4**: Plano de atividades.

A **distribuição da carga horária** (categoria 3) conforme os coordenadores, está de acordo com o especificado em seus regulamentos. Porém, pudemos extrair de suas falas como se dá a organização das atividades dentro da carga horária total da disciplina, uma vez que os regulamentos não contemplavam esta divisão.

Na IES1, são 400 horas no total, divididas em 200 horas no quinto período para vivenciar a educação infantil e o ensino fundamental, e 200 horas no sexto semestre, realizadas no ensino médio, EJA, formação de professores e educação especial. Segundo o CES2, em sua IES, todo o processo de estágio possui 400 horas/aula no total, distribuídas em: Terceiro ano (200 h/a³) - educação infantil (26 h/a), anos iniciais do ensino fundamental (34 h/a) e educação especial (26 h/a); Quarto ano (200 h/a) - anos finais do ensino fundamental (36 h/a), ensino médio (30 h/a) e EJA ou ensino profissionalizante (26 h/a).

Na IES3, as turmas do período integral realizam as 480 horas/aula do estágio no terceiro e quarto ano e a turma do noturno no quarto e quinto ano, sendo que no primeiro ano são 240 horas/aula, 68 h/a presenciais e 172 h/a de estágio prático divididos nos níveis educação infantil (53 h/a), séries iniciais do ensino fundamental (63

³ Horas/aula

h/a) e educação de jovens e adultos (46 h/a) e, no segundo ano, tem a mesma quantidade de horas (240 h/a), 68 h/a presenciais e 172 h/a de estágio prático nas séries finais do ensino fundamental (54 h/a), ensino médio (44 h/a) e educação especial ou EJA ou outros programas especiais (instituições fora da escola que prestam atendimento à comunidade como asilos, atendimento a meninas com problemas de alcoolismo, gravidez na adolescência - 32 h/a).

Na matriz curricular da IES4 a carga horária total do estágio (408 h/a) também é cumprida no terceiro (204 h/a) e quarto anos (204 h/a), primeiramente na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação especial e, no segundo momento, nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e atividades complementares (extracurriculares – 16 h/a de eventos escolares). Dessa carga horária, o CES4 cita que em cada ano são aproximadamente 140 horas de prática e o restante para cumprir outras tarefas.

Na IES5, o estágio (400 horas no total) é realizado em três semestres, com 100 horas no quarto período para cumprir somente na educação especial. Dessas, 20 h são para a observação e auxílio aos professores supervisores, 150 horas no quinto semestre com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e mais 150 horas no sexto semestre com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, sendo que em todos os níveis de ensino dos dois últimos períodos a carga horária é dividida em 25 horas em campo, cinco para observação, cinco para coparticipação e 15 h de regência e o restante da carga horária destinada à disciplina de estágio que possui encontros semanais, elaboração de relatórios e planejamentos e conclusão da pasta de estágio.

Verificamos com os coordenadores, assim como o que consta nos regulamentos de estágio, que as IES1, 2, 4 e 5 não cumprem com o estabelecido na legislação. Um tipo de modalidade apresentado pelo CES3, chamado de outros programas, deixa dúvidas se ela é apropriada aos alunos da licenciatura que devem atuar apenas no contexto formal, já que o coordenador cita que são atividades realizadas em instituições fora da escola que prestam atendimento à comunidade. Asilos, atendimento a meninas com problemas de alcoolismo e gravidez na adolescência, não seriam áreas de atuação do bacharel em educação física? Outra

exceção foi encontrada na IES4, as atividades complementares ou extracurriculares em que os acadêmicos devem vivenciar os eventos escolares.

Em uma pesquisa realizada em seis instituições privadas de São Paulo (capital) constataram que todas atendem plenamente às mudanças referentes ao estágio previsto nos documentos legais, como tempo de integralização, carga horária e início a partir da segunda metade do curso (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010).

Dentro da carga horária a ser realizada, cada instituição elabora o **plano de atividades** (categoria 4) que os estagiários devem desenvolver ao longo do processo. Para Barreiro e Gebran (2006), a diversidade de propostas desenvolvidas é de grande importância e deve ser valorizada quando propicia o envolvimento dos sujeitos de forma efetiva e possibilita a elaboração de seu próprio processo de construção-reconstrução do espaço educativo. Guedin, Almeida e Leite (2008) acrescentam que deve incluir atividades que proporcionem ao futuro professor o conhecimento da comunidade, das famílias e dos próprios alunos e, ainda, envolver ações junto aos órgãos normativos e executivos dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Isto porque, de acordo com Souza Neto et al. (2012), é no exercício e no contato com as dinâmicas da prática docente que alguns elementos vão ficando mais solidificados, como as escolhas, as tomadas de decisão, a compreensão do que é ser professor.

No primeiro momento acontece a escolha da instituição concedente. Na IES1 os acadêmicos têm a liberdade para procurar as escolas. Porém, antes do início do estágio enviam um documento solicitando a liberação. Quando se trata de unidades municipais o pedido é feito para a prefeitura. O CES1 ressalta: “Até hoje nós não tivemos nenhum problema”. E complementa, relatando que as escolas do primeiro ao quinto ano procuram a IES pedindo para mandar acadêmico para fazer estágio, pois algumas ainda não possuem professor de educação física.

No caso da IES2 e IES5 as escolas são pré-determinadas e cabe ao estagiário escolher dentre as instituições concedentes presentes na lista, procurá-la para efetuar o primeiro contato e quando ocorrer alguma dificuldade, o aluno busca seu orientador ou o próprio coordenador de estágio para que tentem resolver. No estágio I da IES3, há uma listagem das escolas disponíveis para o estágio. Porém, isso não

acontece no estágio II, que é da rede estadual, então o coordenador faz alguns contatos com escolas que são próximas da IES para facilitar o acompanhamento do professor orientador, mas em geral os acadêmicos é que procuram a escola.

Antigamente, o estágio era feito sem muita orientação e isso acabou gerando na escola, direção, supervisão, uma desvalorização, porque a escola acabava acolhendo esse acadêmico e, de repente, ele parava de fazer, não ia, faltava e não tinha a quem recorrer, então, em algumas escolas aconteceu resistência (CES3).

Visando resolver a situação e ampliar o número de estabelecimentos destinados ao estágio, o coordenador e outros professores fizeram visitas e explicaram que atualmente o estágio possui outro direcionamento, o que contribuiu para que algumas escolas permitissem novamente a presença dos estagiários. Nessas escolas é feito um acompanhamento mais de perto, no sentido de estar assegurando a continuidade do estágio.

Na IES4, além do primeiro contato com as escolas concedentes ser efetuado pela própria instituição, o coordenador de estágio ainda organiza os horários disponíveis e distribui entre os grupos de estagiários. Percebe-se que não só a IES4, mas também as demais instituições buscam estratégias para facilitar o acesso do acadêmico às escolas.

A partir da escolha do estabelecimento de ensino, os alunos devem firmar, por meio de documentação própria prevista nos regulamentos de estágio (termo de compromisso e seguro), a realização do estágio para posteriormente iniciar as atividades que devem ser executadas individualmente nas IES1, 3 e 5; individual ou dupla na IES2; e em grupos de quatro a cinco pessoas na IES4. Os estágios podem ser realizados na própria cidade onde a instituição formadora se situa nas IES3 e 4, com exceção da modalidade extracurricular (IES4); no município e região metropolitana na IES2; e onde os alunos desejarem nas IES1 e 5, com restrição (IES1) na formação de docente e EJA que devem fazer na cidade da instituição e em estabelecimentos pré-determinados.

Com os dados relatados pelos coordenadores, confirmamos as informações descritas nos regulamentos e ainda pudemos compreender mais detalhadamente a sua organização.

No plano de atividades para os estagiários da IES1 constam diferentes ações para cada nível e/ou modalidade de ensino, além das observações em cada ano da educação básica. São elas: elaborar o plano de trabalho docente para todas as aulas, coparticipação e regência em uma turma por etapa e formulação de relatório reflexivo fundamentado em autores de todas as ações pedagógicas realizadas durante o estágio. Na educação infantil devem acompanhar uma aula na brinquedoteca, nas séries iniciais do ensino fundamental e precisam realizar uma observação geral do espaço físico da escola e das condições para que seja realizada a educação física, além de ter que fazer uma análise do planejamento do professor.

Nas séries finais do ensino fundamental acrescenta-se a análise do projeto político pedagógico do regimento escolar e observação da hora atividade do professor e do conselho de classe. Após solicitar autorização ao supervisor, ele deverá filmar uma aula com intuito de identificar aspectos, como abordagem pedagógica, acompanhar uma atividade extraclasse que pode ser participação ou organização de uma gincana ou festival e, por fim, participar de uma oficina organizada pelos alunos do sexto período.

Ainda em relação à IES1, as atividades diferenciadas no ensino médio são: relatório das estâncias colegiadas, da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários), Grêmios do Conselho Escolar; pesquisa com profissionais de outras áreas para analisar como visualizam a educação física; e aplicar um recorte de um filme que estudaram durante a aula de estágio. Na educação especial não há regência. Os acadêmicos verificam a acessibilidade dentro da escola e realizam entrevista sobre a educação física com um aluno que possui necessidades especiais. De acordo com o CES1, “Eles vão para uma escola especial vivenciar quais as dificuldades existentes”. Para finalizar as ações do estágio, os alunos devem organizar e realizar uma oficina em grupos baseada nos conteúdos da educação física em que há participação de acadêmicos do curso todo.

A organização de projetos promovidos, principalmente, nas disciplinas de estágio é uma estratégia sugerida por Anversa (2011), pois ocorre o envolvimento de todos os alunos da graduação que se deparam com as necessidades requeridas na profissão, podendo utilizar os conhecimentos adquiridos na trajetória acadêmica e

pessoal. Para Silva, Aroeira e Mello (2005), outro meio de auxiliar na socialização das produções relativas ao estágio são os eventos de natureza acadêmica e científica da área, como congressos, semanas científicas e conferências.

Os alunos da IES2 devem executar as ações do estágio obrigatoriamente pela manhã ou noite, se estudam no período diurno, e pela manhã ou tarde se frequentam o curso no período noturno. As atividades desenvolvidas são: estudo, pesquisa, discussão, planejamento, codireção, intervenção e avaliação. Porém o CES2 não especifica cada momento.

Na IES3, de acordo como seu coordenador de estágio, os acadêmicos devem escolher apenas uma turma de cada nível de ensino para acompanhar durante todo o ano, fato preconizado pelas diretrizes a partir do exposto no Parecer CNE/CP n. 09/2001 e destacado como importante por Batista, Pereira e Graça (2012, p. 99): “a imersão numa comunidade educativa durante um ano letivo completo é uma peça fundamental à formação de futuros professores” (p.99). Nesse contexto, os alunos realizam a observação, preparação, participação e regência e, ainda, vivenciam algumas reuniões pedagógicas e as ações da coordenação pedagógica.

Na IES4, os acadêmicos elaboram os planos de trabalho, planos de aula, realizam observação, coparticipação, regência e relatório final, atentando para o fato de que nas aulas de regência, devem revezar no comando das atividades por realizarem o estágio em grupo.

O estágio na educação especial realizado pelos acadêmicos da IES5 só exige observação e coparticipação, como na IES1. Mas, nessa instituição, diferente das demais, pode ser efetuado em escola específica na área de necessidades especiais ou na própria escola regular, em turmas que possuam casos de inclusão. Nos outros níveis de ensino as atividades são: relatório de observação, coparticipação, planejamento anual, bimestral e de aula e regência.

De acordo com Januario (2008), a reflexão e a visão do acadêmico sobre as futuras ações pedagógicas tornam-se mais frequentes a partir do início dos estágios, por meio da observação, participação e regência que executam nas aulas dentro da escola. No caso da observação, Barreiro e Gebran (2006) salientam que é

relevante quando se tem claro qual é o seu objeto, ou então, pode-se coletar informações inúteis e desconsiderar outras essenciais.

Com relação à finalização do estágio, todas as instituições pesquisadas solicitam a entrega da documentação devidamente assinada e carimbada pelas escolas concedentes que comprovam a realização do processo, bem como dos planejamentos que elaboraram para o desenvolvimento das ações, relatórios que expressam a visão do acadêmico quanto a sua participação nas atividades cumpridas e avaliação dos diferentes níveis e/ou modalidades de ensino no formato de uma pasta de estágio. Esta, primeiramente passa pela correção dos responsáveis pelas disciplinas e, posteriormente, é encadernada e entregue definitivamente às IES.

Quanto a esse aspecto da finalização do estágio, Vaz (1999) ressalta que a elaboração do relatório final (pasta de estágio) não deve ser efetuada somente na última semana de estágio, mas pouco a pouco durante o período letivo a partir das vivências como estagiário, das discussões com os colegas e professores (supervisores e orientadores) e reflexões individuais. Barreiro e Gebran (2006) reforçam essa visão dizendo que os relatórios finais se tornam um mecanismo avaliativo, fonte de aprendizagem para ações futuras dos estagiários e ainda são educativos, pois na construção das considerações finais mostram o movimento reflexivo que ele estabelece com a sua experiência e a sua prática docente.

A avaliação final e a ansiedade que isso acarreta tornam-se responsáveis por momentos de desconforto e mal-estar que os estagiários vivenciam. Portanto, as instituições devem buscar estratégias para minimizar essa sensação (FERNANDES, 2003 apud ALBUQUERQUE; LIRA; RESENDE, 2012).

Toda a organização implantada nos cursos de licenciatura em educação física vai ao encontro da estruturação verificada por Anversa (2011) no bacharelado da área em diferentes IES do Paraná. Nos cursos estudados, os coordenadores de estágio entrevistados apontam que o estágio é distribuído em preenchimento documental, inserção no campo de atuação e encontros para discussão das atividades desenvolvidas e possibilidades de intervenção, e uma vez inseridos nos estabelecimentos concedentes possuem um período de observação, participação

indireta e participação direta, formalizados e apresentados por meio da pasta de estágio considerada como avaliação final da disciplina.

A partir dos dados analisados nesse estudo com relação à organização do estágio supervisionado que as instituições de ensino superior estão realizando, emprestamos a fala do CES5: “Claro que precisariam mais horas, participar de repente em mais turmas, entrar em contato com diferentes grupos, só que ainda o ideal do estágio a gente não chegou, só que já melhorou”.

Percebemos, por meio dos relatos dos coordenadores, que as IES estão buscando aprimoramento a cada turma que inicia o estágio e que a forma com que as atividades são distribuídas não apenas para cumprir a burocracia da lei, mas sim para proporcionar aos acadêmicos a vivência efetiva do ambiente escolar, preparando-os para a futura atuação docente.

De acordo com Batista, Pereira e Graça (2012), essa forma de pensar as atividades desenvolvidas nos estágios também é visualizada em Portugal, onde são definidas três áreas de desempenho que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o estudante-estagiário terá que dominar para exercer a profissão de ser professor de educação física: organização e gestão do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relações com a comunidade; e desenvolvimento profissional.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o estágio supervisionado acontece por meio de duas disciplinas oferecidas na 6^a e 7^a fases do curso, com 252 horas cada, totalizando 504 horas. São constituídas duas pequenas equipes de três ou quatro docentes para orientar os estagiários que realizam o momento da intervenção em duplas e ao final do período de docência devem elaborar um relatório descritivo-interpretativo das experiências vividas, socializando suas reflexões em um seminário aberto à participação de outros acadêmicos (PIRES, 2012).

Atividades diferenciadas são desenvolvidas no curso de licenciatura em educação física da USP (Universidade de São Paulo), Neira (2012) menciona que os estagiários dessa instituição devem executar as seguintes ações: conhecer a escola e seu funcionamento; aprofundar os conhecimentos sobre a organização escolar; mapear a cultura corporal da comunidade; elaborar relatório de estágio; desenvolver um projeto

didático e um relato de experiência. Assim, há profundidade dos conhecimentos adquiridos sobre a escola, suas culturas e as especificidades da docência.

Portanto, de acordo com o que é destacado na legislação e por autores da área a respeito do estagiário permanecer na escola de educação básica durante todo o ano letivo, acompanhar a mesma turma para assim conseguir vivenciar o cotidiano escolar em todas as situações possíveis, notamos que as instituições pesquisadas precisam reformular a organização das atividades a serem desenvolvidas pelos acadêmicos, com exceção da IES3 que já possui esse direcionamento.

4.2.3 Tema 3 – Disciplina de estágio

Ao tratar sobre o tema 3 – disciplina de estágio, no qual buscamos compreender como as IES organizam as disciplinas que são responsáveis por oferecer os encaminhamentos para a realização do estágio, identificamos por meio da fala dos coordenadores, duas categorias: **Categoria 5** - Instrumentalização; **Categoria 6** - Reflexão da prática.

Todas as instituições possuem, inseridas em sua matriz curricular, uma carga horária destinada às disciplinas específicas para conduzir o estágio, sendo desenvolvidas no semestre ou ano letivo em que os alunos vão a campo, no caso das IES2, 3 e 4 nos dois últimos anos, da IES1 no 5º e 6º semestres e da IES5 no 4º, 5º e 6º semestres do curso.

Nas IES1 e 5 a disciplina possui duas horas semanais. Na IES2 a carga horária é de 34 horas/ano, sendo que seria uma aula de 50 minutos por semana. Mas, para ser melhor aproveitada, o departamento decidiu que fosse realizada a cada 15 dias duas aulas. Já nas IES3 e 4 a disciplina é realizada semanalmente, com 68 horas/anual divididas duas vezes por semana. Somente na IES3, além do coordenador, outros docentes dividem a responsabilidade em ministrar as aulas, assumindo turmas diferentes.

A **instrumentalização** do aluno (categoria 5) é um dos objetivos das disciplinas para a efetivação do estágio. Conforme os coordenadores destacaram, num primeiro momento é tratada a questão burocrática, apresentando a normatização de

acordo com os respectivos regulamentos para a realização do estágio, principalmente a documentação necessária para confirmar todas as ações executadas já amplamente discutidas anteriormente neste estudo. O CES1 relata que os acadêmicos precisam entregar os documentos de acordo com o cronograma para que o professor possa corrigi-los e depois dar continuidade ao processo. Um ponto essencial para os primeiros encontros na disciplina, ressaltado pelo CES5, é o comprometimento do aluno com a escola concedente, devendo cumprir todas as atividades com postura ético-profissional, demonstrando respeito pela instituição que abriu as portas para sua vivência.

Posteriormente, alguns encontros são utilizados para tratar das questões metodológicas do ensino, sobre o que é o planejamento de estágio, como elaborar os diferentes planos de ações (anual, bimestral e aula), a seleção de conteúdos, aspectos que só não foram mencionados pelo CES3. O CES2 relata que em sua instituição se adota um modelo de planejamento, que é flexível, pois os orientadores têm autonomia para modificá-lo e decidir conforme a necessidade a estrutura a ser utilizada. E, ainda, o CES1 salienta que antes dos estagiários executarem o plano de trabalho, este deve ser analisado na disciplina e conversado com o professor supervisor da escola, proporcionando um intercâmbio entre o aluno, docente da disciplina e professor supervisor.

A partir dos primeiros encaminhamentos da disciplina, os coordenadores apresentam como se dá a continuidade das aulas, assunto que se enquadra na categoria 6 a qual denominamos **reflexão da prática**. Observamos que há formas diferenciadas, o CES4 discute com cada grupo de estagiários as atividades desenvolvidas pelos mesmos na prática, o CES5 aponta que orienta os acadêmicos a respeito das dificuldades encontradas em ambiente escolar e o CES1 relata que uma vez por mês acontecem discussões sobre os aspectos positivos e negativos que eles vivenciam na escola.

O CES2 explica que são realizados estudos de alguns textos de autores da área, buscando pensar na superação da aplicabilidade do estágio enquanto campo prático, refletindo junto com os alunos a importância do estágio para a sua formação. “A gente sente uma certa angústia né, principalmente quando eles veem a

realidade das escolas, e trazem isso para as discussões [...] eu brinco que às vezes parece uma terapia em grupo as aulas de estágio”.

A relação entre os diversos conteúdos apreendidos no decorrer do curso com o momento do estágio também é sinalizada pelo CES3. Na disciplina dessa instituição os alunos realizam seminários sobre as temáticas, por exemplo, as metodologias de ensino da educação física, o desafio de trabalhar com o ensino médio e com a educação infantil e ainda levam para reflexão as dificuldades encontradas na escola. Os acadêmicos se reúnem em grupos para estudar um texto específico para aquele momento e estratégias de realização das diferentes atividades. Segundo o coordenador, os acadêmicos “vêm com as dificuldades e a gente tenta superar”.

Assim como alguns coordenadores apontaram, para Gonçalves Junior e Ramos (1998), cabe ao estágio a difícil tarefa de sintetizar as disciplinas do aspecto humanístico às disciplinas do aspecto técnico estudadas no decorrer do curso. Contudo, Batista, Pereira e Graça (2012, p.91) salientam que,

É necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades, mas, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vai deparar no seu local de trabalho, na escola, e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação pedagógica.

Constatamos que utilizar uma parte da carga horária de estágio com disciplinas específicas para tratar sobre o assunto é escolha de todas as instituições investigadas, umas com mais, outras com menos horas destinadas a esse propósito, pois, dessa forma, tem-se um momento exclusivo para orientar os alunos sobre a realização desse componente curricular.

Verificamos que a estrutura da disciplina é similar entre as IES, iniciando com a parte de normatização e documentação, passando pela elaboração dos planos de atividades que serão aplicadas e finalizando com discussões a respeito de temáticas que envolvem a atuação do professor no contexto escolar.

Segundo Pimenta e Leite (2004), apesar de pouco tempo, é fundamental que as disciplinas tenham espaço para a discussão de assuntos atuais que permeiam o cotidiano escolar como, violência, indisciplina, inclusão, tecnologias; assim os acadêmicos percebem as complexas relações existentes entre a sociedade e a escola. Batista, Pereria e Graça (2012, p.95) acrescentam que “tanto a teoria como a

prática são indispensáveis à ação do professor, pois ganham significado na coexistência, na interligação”.

Para Januário (2008) deve acontecer uma troca de conhecimentos, os estagiários levam para as escolas os conteúdos teóricos adquiridos no curso, passando a confrontar a teoria com a realidade e retornam às IES para socializar as experiências, refletir sobre os problemas e tentar solucioná-los. Assim, os professores que ministram as disciplinas de estágio podem fazer das diversas vivências um excelente material de estudo. Nesse sentido, Barreiro e Gebran (2006) enfatizam que no processo de socialização das vivências dos estagiários, as experiências e opiniões contribuem para a elaboração de novos conhecimentos e permitem mudanças, e que as propostas efetivadas podem ser redimensionadas, reelaboradas e reaplicadas.

Portanto, o estágio supervisionado realizado nos cursos de licenciatura em educação física não deve se resumir às formalidades da legislação e sim transcender essa visão por meio da reflexão na ação, vivenciando cada momento do processo de educação como um novo instante de conhecimento (GONÇALVES JUNIOR, RAMOS, 1998).

De acordo com Barreiro e Gebran (2006), para adquirir uma postura reflexiva é preciso um exercício constante de utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e elaboração de novos saberes, a partir da ação docente. Para Darido e Rangel (2005, p. 106):

Adotar a prática reflexiva como metodologia e postura profissional implica estar sempre refletindo sobre nossas ações, individuais e coletivas. Implica também uma responsabilidade social, onde os contextos escolar e profissional fazem diferença.

As autoras ressaltam que o professor precisa aprender a refletir sobre todo o contexto escolar e de sua profissão sem se isolar, trocando informações não só com os professores de educação física, mas com os docentes de outras disciplinas também.

4.2.4 Tema 4 – Supervisão de estágio

No tema supervisão de estágio procuramos entender como as instituições se organizam em relação a esse aspecto que é essencial para o aprimoramento do trabalho do estagiário e consta na legislação como sendo obrigatório, assim elencamos a **Categoria 7 - Acompanhamento *in loco***.

Na IES1 o coordenador do estágio possui uma vivência de 20 anos no contexto escolar e é o único responsável por orientar os acadêmicos no estágio I e II, acompanhando o estagiário *in loco* somente no ensino médio em que efetuam o estágio no período noturno, no horário de aula, no próprio município onde se encontra a instituição. Nas demais etapas os alunos podem realizar na cidade onde moram. Portanto, o contato com as escolas concedentes é realizado por telefone nos dias e horários previstos no cronograma entregue antes do início das atividades. O CES1 ressalta que o fato de trabalhar no núcleo regional de ensino do município facilita o acompanhamento, pois possui contato com todos os professores de educação física, pedagogos e diretores das instituições.

Diferente dessa situação em que apenas um docente do curso está envolvido com o estágio, na IES2 todos os professores do departamento são orientadores do processo, contando atualmente com 13 docentes para 80 a 90 alunos que realizam estágio por ano. Assim, cada orientador possui em média seis ou sete estagiários para acompanhar, realizando orientação na universidade, discutindo o planejamento de suas ações e observando-os em campo para fazer a avaliação da aula. “Os professores vão a campo no mínimo duas vezes para fazer avaliação, para que possam observar uma vez cada aluno da dupla. Alguns professores conseguem fazer mais visitas à escola, porém a maioria não” (CES2).

O mesmo princípio de envolver todos os docentes do curso no processo ocorre na IES3, em que além do coordenador, mais seis professores ministram as disciplinas de estágio e são responsáveis pelas turmas e os demais. Ao todo 33 são orientadores. É recomendado que cada orientador atenda mais ou menos cinco alunos, mas isso efetivamente não acontece. Alguns são responsáveis por mais estagiários e essa organização é feita a partir da experiência escolar que possuem, ou quem já está

um tempo maior na instituição. “Excepcionalmente nesse ano⁴ houve a distribuição de acadêmicos para alguns professores colaboradores⁵, devido o acúmulo de funções [...], porém essa prática não é comum no departamento” (CES3).

Ainda de acordo com o mesmo coordenador, o acompanhamento direto de todas as aulas do acadêmico é realizado pelo professor supervisor da escola concedente e ao docente orientador fica a responsabilidade de dar o suporte teórico, mas a orientação fica mais restrita à universidade, auxiliando na organização e planejamento das atividades e, ainda, deve realizar no mínimo duas visitas no primeiro semestre e duas visitas no segundo semestre à escola para avaliar a aula de cada aluno.

Encontramos uma exceção na IES4, na qual os estagiários são acompanhados pelo professor orientador em todas as aulas, exceto nos eventos escolares que eles podem realizar no município em que moram. Há apenas dois docentes orientadores, ambos possuem vivência escolar, inclusive ainda atuam na educação básica, um é responsável pelos acadêmicos do terceiro ano e outro pelos alunos do quarto ano, então há uma média de 50 alunos por professor. Com relação ao número de alunos para orientarem, o CES4 evidencia que para o ano seguinte desta pesquisa (2012), o número de docentes para acompanhar os estagiários deve dobrar, pois irá aumentar duas turmas, caso contrário não darão conta de orientar todos os acadêmicos.

Já na IES5, além do coordenador de estágio, são em média mais cinco professores por semestre responsáveis em realizar a orientação a partir do momento que recebem uma ficha com o horário, a localização da escola, quais os dias da semana que o aluno estará estagiando e em que período ele inicia e termina seu estágio. Pela fala do CES5, ao orientador compete comparecer a escola para observar a aula do acadêmico e preencher a avaliação, estando livre para ir várias vezes a campo dependendo do que ele consegue encaixar em seus horários, mas no mínimo duas vezes, uma visita em cada nível de ensino por semestre, as demais orientações são realizadas pelo próprio coordenador nas disciplinas de estágio. A distribuição do

⁴ Ano que aconteceu a entrevista com o coordenador de estágio (2011).

⁵ Docentes contratados temporariamente pelas instituições de ensino superior para ministrar disciplinas nos cursos de graduação.

número de alunos por orientador é feita pela vivência no contexto escolar e de acordo com a carga horária que o professor recebe, então dependendo do docente, se ele tem uma carga horária maior, ele recebe de 10 a 15 orientandos para realizar o acompanhamento e, obviamente, se for um professor que recebe menos horas, possui menos alunos para orientar. O coordenador enfatiza que:

Dentro da nossa proposta, o professor orientador não pode comunicar o aluno o dia que irá visitar a escola. De acordo com o horário entregue à coordenadora de estágio, ele tem aquele período para realizar suas atividades e ser observado pelo docente da IES, só que ele não fica sabendo que dia que o professor irá. Então, o acadêmico tem que estar preparado, ele tem que estar com o plano de aula e a ficha de avaliação em mãos para apresentar ao orientador (CES5).

Assim como na IES1, nessa instituição (IES5) os alunos são autorizados a realizar seus estágios na cidade onde moram, portanto quando esse município fica localizado fora da região metropolitana em que se situa o curso, os orientadores fazem o contato com as escolas concedentes por telefone.

Com relação ao acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos no estágio, podemos verificar que as instituições se organizam de acordo com as peculiaridades do seu curso. As IES2 e 3 envolvem todos os docentes da licenciatura na orientação, o que corrobora com o que consta no Parecer CNE/CP n. 09/2001 que deve ser uma “[...] tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio” (BRASIL, 2001, p.23) e estes devem estar em contato direto com o estagiário em campo no mínimo duas vezes.

A partir da fala dos coordenadores, notamos que as recomendações quanto ao acompanhamento do estágio, que constam nos regulamentos das IES2, 4 e 5, são cumpridas. A IES4 ainda ultrapassa a porcentagem de 50% exigida no documento para a presença dos orientadores em campo com cada grupo, pois conforme o coordenador, em todas as aulas há o acompanhamento do docente da instituição formadora.

Porém percebemos que ainda há dificuldade para que as IES acompanhem de perto seus acadêmicos nas escolas, momento importante, de acordo com Scherer (2008), para ampliar as reflexões a partir das ações produzidas pelos alunos. Para o autor, cada orientador deveria ter a disposição 10 horas para poder

visitar as escolas e discutir, semanalmente, com um grupo de no máximo 15 alunos as atividades cotidianas do estágio. Pois, de acordo com Neira (2012, p.183), a quantidade de estagiários por orientador “inviabiliza o acompanhamento *in loco* das atividades, como também uma discussão reflexiva dos relatórios de estágio”.

Esse aspecto também foi evidenciado na pesquisa de Silva, Souza e Checa (2010) em instituições privadas de São Paulo, verificando que os cursos possuem uma quantidade excessiva de estagiários por orientador e, por conta disso, ele se transforma em apenas um burocrata que confere as tarefas cumpridas pelos alunos, principalmente a veracidade de assinaturas. Mas também destacam que isso acontece porque não há legislação específica sobre esse quesito, ficando a cargo de cada IES a decisão de como proceder.

Segundo Buriolla (2001), a questão da supervisão de estágio é complexa e polêmica, pois há desde a sua concretização até a inexistência da mesma. Mesmo quando ocorre, a maioria se restringe a resolver dúvidas e não a refletir junto com o aluno a prática vivenciada. Assim, para que os supervisores e orientadores de estágio possam contribuir com a formação dos graduandos, devem definir claramente primeiro para si “a sua concepção de professor, em suas relações político-sociais vinculadas à conjuntura da época e em relação às condições profissionais que a classe docente enfrenta na atualidade” (KENSKI, 1991, p. 40).

As discussões coletivas na escola e nas supervisões de estágio, compartilhando as experiências, “propiciam o aprimoramento da capacidade de avaliar situações, implementar hipóteses para solucionar problemas enfrentados pelos estagiários, pelo professor da escola e pelo professor formador” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 66). Dessa forma, o estágio também se torna uma alternativa concreta de formação contínua dos professores da escola e dos professores formadores das IES.

4.2.5 Tema 5 – Dificuldades encontradas na operacionalização do estágio

Para o tema 5 identificamos a **Categoria 8** - Principais dificuldades encontradas para cumprir o estágio e a **Categoria 9** - Estratégias de facilitação, visando

detectar quais os problemas enfrentados no desenvolvimento do estágio na visão dos coordenadores e, conseqüentemente, a forma com que eles buscam amenizá-los.

Na categoria 8 verificamos que dentre as principais dificuldades para cumprir o estágio estão as relacionadas ao aluno nas IES1, 4 e 5 e aos professores que acompanham o estágio nas IES2 e 3.

Segundo o CES1, atender à parte burocrática tem sido apontado pelos alunos como uma das principais dificuldades encontradas para cumprir o estágio, pois preencher toda a documentação até o final do processo exige muita escrita, principalmente nos relatórios que devem ser elaborados. E, por se tratar de uma instituição privada, a maioria dos acadêmicos trabalha o dia todo para pagar a faculdade. Então alguns têm problemas para cumprir a carga horária, portanto, há alunos que deixam para realizar o estágio depois das demais disciplinas do curso. Além disso, o coordenador destaca que é na parte burocrática que ele também encontra a maior dificuldade, no momento da correção das pastas, pois são muitos itens para conferência. Outra questão evidenciada pela coordenadora (e que gera reclamações por parte dos acadêmicos) se dá com relação ao conteúdo aplicado pelos professores da educação básica. Eles relatam que os conteúdos são sempre os mesmos e que as atividades são aplicadas repetidamente.

Na IES4 a maior dificuldade encontrada por parte dos acadêmicos para a efetivação do estágio é o deslocamento das cidades onde residem para realizar as atividades no município da instituição, o que é obrigatório de acordo com o regulamento. Por esse motivo, o CES4 afirmou que muitos alunos têm que deixar seus empregos para conseguirem cumprir as atividades, principalmente porque o curso é noturno e a maioria trabalha em sua cidade em período integral. Ademais, conforme o coordenador, “100% optou por fazer o estágio, nenhum desistiu”, assim eles, muitas vezes, abrem mão de seus empregos. Além disso, os estagiários reclamam da indisciplina dos alunos na escola que os deixam frustrados, pois às vezes preparam as atividades e não conseguem aplicá-las.

O problema com o emprego também é apontado pelo CES5 dentre outros fatores que dificultam a realização do estágio: a escola aceitar o estagiário; o professor de a escola abrir espaço para que o estagiário contribua de certa maneira na

programação dele; a disponibilidade do aluno em relação ao horário que a escola oferece; e o interesse do aluno em querer fazer o estágio corretamente. Dentre esses, a maior dificuldade ressaltada é o envolvimento do aluno em realizar o estágio com comprometimento, sem tentar burlar alguma fase. Por causa desses aspectos “tem alguns alunos que desistem porque não conseguem dar conta do estágio e acabam até não concluindo o curso” (CES5).

O estudo de Ilha, Krug e Krug (2009) apontou dificuldades relatadas por estagiários que interferem na prática escolar, como: falta de espaço físico adequado; desvalorização da educação física pelos alunos e resistência em participar das atividades propostas; indisciplina dos alunos; falta de controle da turma pelo acadêmico. Dentre todos os problemas apresentados os autores destacam que a insatisfação com a indisciplina dos alunos e o conseqüente insucesso pedagógico é o que mais causa frustração na experiência docente.

Com relação às dificuldades no acompanhamento dos estagiários, o CES2 aponta a falta de consciência, muitas vezes, do professor supervisor de campo na sua função como formador; a interpretação da própria escola, campo de estágio do estagiário, como um professor substituto e também um distanciamento dos próprios docentes orientadores da universidade com a realidade escolar. No ponto de vista do CES3 “o acompanhamento é fundamental para o enriquecimento do estágio”, porém ainda encontram problemas, principalmente porque os professores das IES não têm tempo de realizar as visitas nas escolas.

O CES2 também salienta que o acúmulo de tarefas que os acadêmicos devem realizar, principalmente no último ano de curso, muitas vezes atrapalha e causa muito cansaço nos alunos, gerando reclamações, ponto este também destacado como uma dificuldade por Scherer (2008), devido à construção do Trabalho de Conclusão de Curso que demanda um grande dispêndio de tempo para a reflexão e elaboração, além dos trabalhos e avaliações normais das demais disciplinas.

A partir das dificuldades detectadas, os coordenadores apontaram as **estratégias de facilitação** (categoria 9) utilizadas por eles para amenizar as diversas situações. Para auxiliar os estagiários na negociação com as empresas a fim de que sejam liberados para realizar seus estágios, a IES1 e a IES5 enviam uma declaração

aos estabelecimentos explicando as atividades que devem ser executadas. Contudo, tanto a IES4 quanto a IES5 ressaltam que a instituição não pode se envolver, pois “o aluno tem que fazer uma escolha: ou trabalho ou a universidade. Então fica difícil também pra gente intervir nesse problema” (CES5). O CES4 complementa que deixa algumas datas disponíveis para que se, realmente, os acadêmicos tiverem algum imprevisto, possam repor as aulas que perderam com a mesma turma da escola que está realizando o estágio.

De acordo com as falas dos coordenadores, as empresas têm colaborado, liberando os alunos ou negociando as férias. Um aspecto elencado pelo CES1 é que as horas efetivas do acadêmico dentro da escola não são muitas. Do total, algumas horas são destinadas aos planejamentos e relatórios que podem ser realizados em casa nos momentos em que o aluno consegue se organizar. E quanto ao outro problema destacado pelos acadêmicos da IES1 sobre a repetição de conteúdos, o CES1 recomenda que a primeira conversa com o professor supervisor seja a respeito do que o acadêmico pode aplicar em suas aulas de regência, para ter a possibilidade de autonomia e tratar conteúdos pouco explorados na escola. Porém, resalta que a própria matriz curricular dos cursos de licenciatura em educação física dá mais destaque ao esporte coletivo, fato relatado pelos acadêmicos quando o docente de ECS pede para utilizar conteúdos como ginástica, luta ou dança.

Com relação às estratégias utilizadas para superar os demais obstáculos apontados pelo CES5, este relata que tem visitado os estabelecimentos de ensino e conversado com diretores e professores para que aceitem os estagiários. Também tem adotado a seleção de escolas e professores comprometidos com esse processo para auxiliar no estágio do acadêmico.

Terrazzan (2003, p.72) destaca que:

Uma das dificuldades internas às unidades escolares é a falta de um serviço próprio de recepção de estagiários, com acompanhamento de suas atividades e avaliação de seu desempenho por professores tutores, como parte das novas tarefas a serem desenvolvidas pelas escolas na sua co-responsabilidade pela formação de seus futuros profissionais.

Visando melhorar os acompanhamentos do estágio, a IES2 convoca, no início do ano letivo, as escolas via Secretaria Municipal de Educação para discussões

no Fórum de Licenciatura (FOL) junto aos coordenadores e orientadores de estágio para discutir sobre as questões que norteiam esse componente curricular e, assim, aproximar o professor da universidade com a escola, uma vez que nesta instituição todos os docentes da licenciatura são orientadores de estágio.

Na IES3, os professores das disciplinas de estágio realizam rodas de conversa na tentativa de instrumentalizar as temáticas mais complicadas. Outra estratégia utilizada que demonstrou ser favorável foi o intercâmbio com alunos de uma disciplina do mestrado que aborda as metodologias da educação física. Os alunos regulares (mestrandos) e os alunos não regulares (especiais) ministraram aulas nas turmas de ECS com diversas temáticas pontuais dentro da prática do estágio. “Professores diferentes, já com experiência, porque estão há algum tempo atuando, e trazem temáticas e fazem essa discussão”(CES3).

Verificamos que todas as IES reconhecem as dificuldades para a operacionalização do estágio e tentam amenizá-las, pois refletir sobre esses obstáculos que permeiam o processo de estágio, buscando meios para superá-los, torna-se essencial para o seu aprimoramento. Somente a partir de um trabalho realizado em conjunto entre instituição de ensino superior, coordenador de estágio, docentes orientadores, acadêmicos e escola concedente é possível reconhecer os aspectos positivos e negativos para que a cada início de ano ou semestre letivo a estruturação possa ser (re) pensada, (re) organizada e (re) executada cada vez melhor.

De acordo com Scherer (2008), o estágio curricular supervisionado é influenciado pela escola e seus professores, participantes ativos no processo. Porém, esse aspecto não é suficientemente refletido para promover inovações nas escolas e contribuir para a formação contínua dos professores por meio da relação com os estagiários e com as instituições formadoras. Para que isto se efetive é necessário maior envolvimento entre os estabelecimentos concedentes e os cursos de graduação e entre os orientadores e supervisores do estágio, visando que a IES compreenda o cotidiano escolar e que a escola entenda melhor o papel da universidade.

4.3 Visão dos egressos

Após verificarmos, com os coordenadores de estágio curricular supervisionado das instituições pesquisadas, como é organizado todo o processo do estágio obrigatório, passamos a apresentar a visão de egressos desses cursos que atuam com educação física escolar. Na tabela abaixo visualizamos o número de egressos/professores que responderam o questionário por IES.

Tabela 1 – Egressos.

INSTITUIÇÃO	ENVIADOS	NÚMERO DE EGRESSOS	TEMPO DE ATUAÇÃO*
IES1	13	2	24
IES2	29	6	22,6
IES3	17	4	14,5
IES4	4	2	24
IES5	14	7	22,5
	14	12	22,5
TOTAL	91	33	21,6

*média em meses

Podemos observar que dos 91 questionários enviados, 33 egressos responderam, sendo dois da IES1 e 4, seis da IES2, quatro da IES3 e da IES5 sete de um campus e doze de outro. O tempo médio de atuação dos licenciados na educação básica é de 21,6 meses, com a IES1 e 4 apresentando a média maior (24 meses) e a IES3 um tempo menor (14,5 meses) de inserção na escola. É importante ressaltar que o tempo de atuação dos pesquisados não é grande, pois as primeiras turmas se formaram na nova licenciatura no ano de 2008 apenas em duas IES; em outras duas instituições os alunos concluíram o curso a partir de 2009 e em uma IES a primeira turma colou grau em 2010. Assim temos sete pesquisados formados em 2008, treze em 2009, oito em 2010 e cinco em 2011. Lembramos, aqui, que o prazo final para as instituições de ensino superior se adequarem às resoluções específicas da licenciatura na educação básica foi o ano de 2005⁶, acarretando a entrada de novos alunos no primeiro semestre de 2006.

⁶ “Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005” (RESOLUÇÃO CNE/CP n. 02/2004).

Quando questionados se a expectativa com relação ao curso de licenciatura em educação física foi atendida quanto à preparação para atuar na educação básica, a maioria (64%) respondeu que sim e 36% relataram que atendeu parcialmente à expectativa. Verificamos que os alunos concluíram o curso satisfeitos com a formação que receberam e que esta foi condizente com os aspectos necessários para ministrar aulas em escolas.

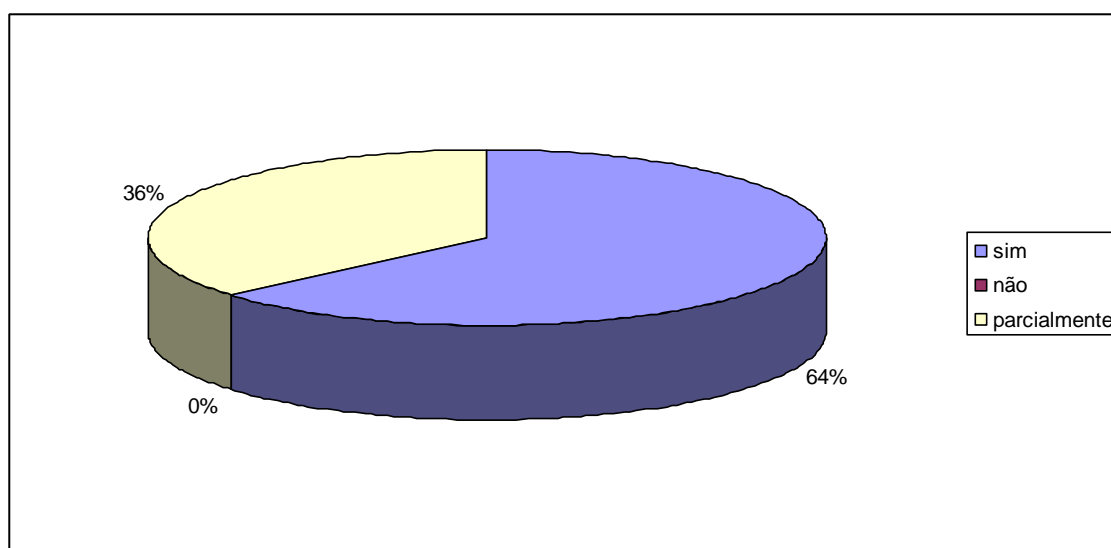


Gráfico 1 – O curso de licenciatura em educação física atendeu suas expectativas quanto a sua preparação para atuar na educação básica?

No gráfico 2 apresentado abaixo, se somarmos os licenciados que responderam sim e parcialmente a questão 2, encontramos 64% do total de pesquisados que sentiram alguma dificuldade em atuar na educação básica após a conclusão do curso e 36% que relataram não ter encontrado dificuldades para trabalhar com a educação física escolar.

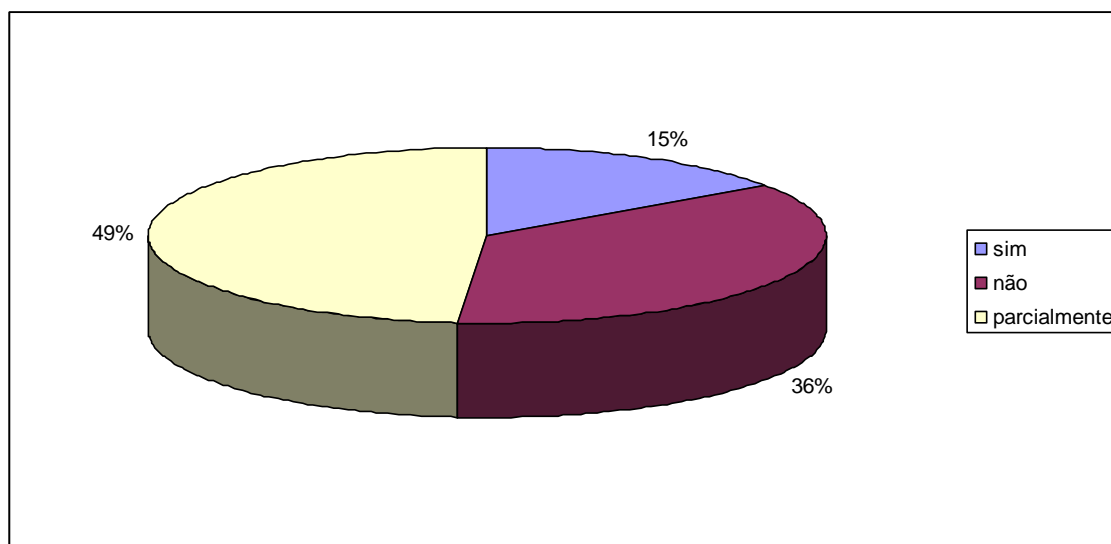


Gráfico 2 – Ao concluir o curso de formação inicial, encontrou dificuldades em atuar na educação básica?

Segundo Lombardi (2007), o futuro professor, visando aprender a ensinar, necessita ter contato com o aluno para, baseado na observação das dificuldades apresentadas por ele, buscar as soluções em sua formação, valendo-se de tudo que lhe foi ensinado e, especialmente, de sua reflexão sobre os problemas existentes nessa prática.

Ao indagá-los sobre quais foram as dificuldades encontradas no campo de trabalho, identificamos 17 aspectos citados pelos egressos a partir da categorização das respostas dissertativas, conforme a tabela 2. Dentre os itens relacionados, a elaboração de planejamento e/ou atividades para cada faixa etária foi o mais apontado, seguido da conscientização dos alunos e coordenação da escola quanto à disciplina de educação física e da falta de interesse e comportamento dos alunos.

Tabela 2 – Dificuldades encontradas no campo de trabalho.

Dificuldade	Frequência (f)
Elaboração de planejamento / atividades para cada faixa etária.	6
Conscientização dos alunos e coordenação da escola quanto à disciplina de educação física.	5
Falta de interesse/comportamento dos alunos.	4
Espaço físico inadequado/ falta de materiais.	3
Seleção de conteúdos.	3
Metodologia.	2
Adaptação à escola e com cada turma.	2

Processo de avaliação.	2
Estratégias apresentadas na formação que não estavam de acordo com a realidade.	2
Preenchimento de documentos escolares.	2
Elaboração de provas.	1
A responsabilidade/cuidado com as crianças.	1
A diversidade de cultura das crianças e diferentes personalidades.	1
Realizar a prática de alguns conteúdos.	1
Construir uma relação teoria e prática que favoreça a aprendizagem com significados e sentidos.	1
Trabalhar com alunos que possuem necessidades especiais.	1
Lidar com profissionais com a formação ultrapassada.	1

Algumas dificuldades são bem explicadas pelos professores, para o E2/IES3:

No caso da licenciatura, após a divisão curricular, não há muitas disciplinas práticas com carga horária suficiente e/ou experiências práticas suficientes que dêem aporte para subsidiar a intervenção pedagógica. As disciplinas teóricas são ótimas, mas as práticas em muito deixam a desejar.

Segundo o E1/IES2, com relação à conscientização sobre a educação física na escola, existe uma grande dificuldade em

Construir para os estudantes e algumas vezes para coordenação da escola, um pensamento sobre a Educação Física como uma disciplina que tem conteúdos a serem ensinados e não como uma disciplina que estaria colocada na escola apenas com a intenção de recreação, de esportes, ou práticas que não teriam como objetivo uma aprendizagem sistematizada como as outras disciplinas da escola.

Esse fato, muitas vezes, é reflexo da forma com que muitos professores da área atuam. De acordo com o E12/IES5, alguns profissionais formados há mais tempo não compreendem a nova visão da educação física escolar e em suas aulas ainda realizam o simples “deixar jogar” sem direcionamento ou finalidade, isso ocasiona uma desmotivação por parte dos recém-formados que saem dos cursos com a ideia de transformar a educação.

Em uma pesquisa realizada por Albuquerque, Lira e Resende (2012), verificaram que a maior preocupação dos estagiários com relação à escola concedente diz respeito às condições materiais, tendo influência positiva na sua ação quando as condições são boas e negativas quando se tem o contrário. Porém os autores

ressaltam que as preocupações quanto à escola onde realizam o estágio não se reduzem às instalações e recursos materiais, mas também a direção da escola, os professores de todas as disciplinas, os funcionários, os alunos, os pais e o meio onde está inserida.

De acordo com Lombardi (2007), a partir das dúvidas reais apresentadas pelos futuros professores, a universidade terá condições de estudar a melhor maneira de formá-los, contribuindo para o progresso de seu desempenho e, conseqüentemente, do “sucesso” escolar.

Visando constatar os níveis de ensino em que os egressos realizaram o estágio supervisionado, a questão apresentada no gráfico 3 trazia de forma objetiva as etapas da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação especial e deixava um espaço para acrescentar outras modalidades. A partir das respostas verificamos que todos os licenciados vivenciaram o ensino fundamental, 31 o ensino médio, 30 a educação infantil, 27 a educação especial e quatro professores desenvolveram atividades na educação de jovens e adultos e no ensino profissionalizante.

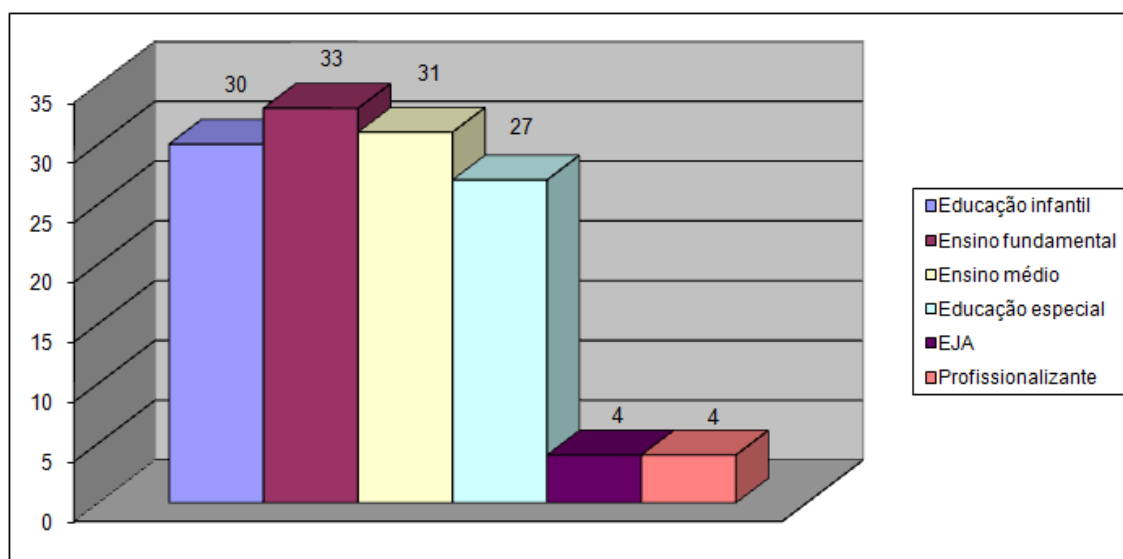


Gráfico 3 – Realizou estágio supervisionado em quais níveis de ensino?

Comparando as respostas dos licenciados com a fala dos coordenadores e os regulamentos de estágio percebemos que, apesar de constar em

todas IES a obrigatoriedade de realizar estágio na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação especial, alguns alunos não cumpriram o estágio em todas as etapas. Com relação ao EJA e ensino profissionalizante, apenas quatro professores disseram ter vivenciado, sendo que em três IES ele é cobrado e, ainda, a formação docente e os eventos escolares que são exigidos em uma instituição não foram citados por nenhum egresso. Isso talvez ocorra pela dificuldade em acompanhar todos os acadêmicos em seus estágios, por conta do número reduzido de professores orientadores que as IES dispõem, dessa forma, há facilidade em burlar o processo.

Ao questionar se o estágio curricular foi supervisionado, podemos perceber no gráfico 4 que 53% dos licenciados responderam que parcialmente, 45% que sim e somente 3% que não foram supervisionados.

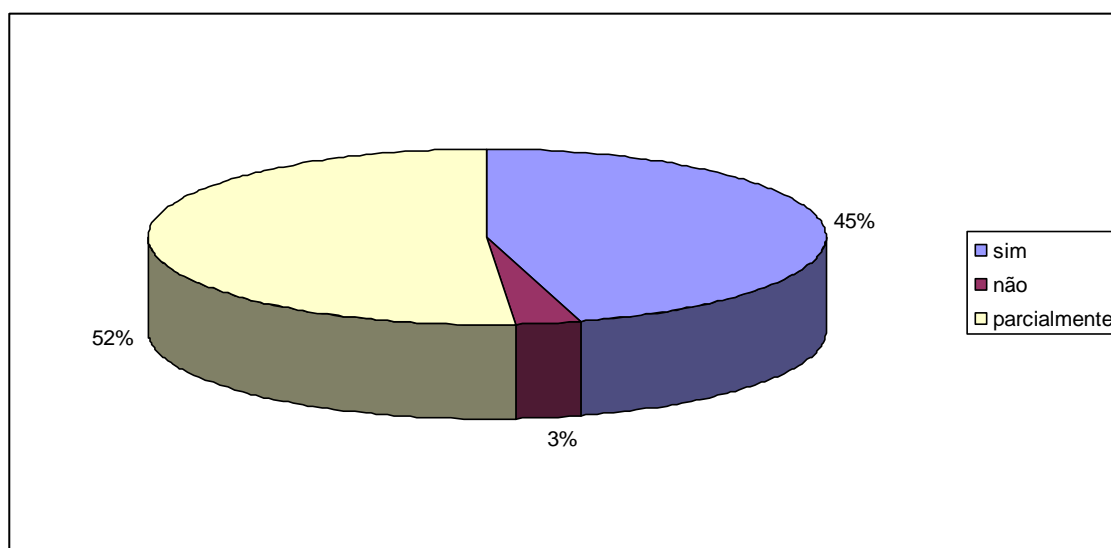


Gráfico 4 – O estágio foi supervisionado?

Conforme já elucidado, a legislação enfatiza que o estágio curricular obrigatório deve ser supervisionado por profissional qualificado na área de atuação. Porém, apesar de apontar que o acompanhamento deve ser efetivo por parte do orientador da IES e do supervisor da escola, não deixa claro de que forma isso deve ocorrer. Portanto, perguntamos aos egressos como aconteceu a supervisão de seus estágios. A partir das respostas dissertativas as quais categorizamos, a maioria citou que a supervisão se deu por meio de visitas dos orientadores às escolas para

observação e avaliação das aulas, seguido da orientação nos parâmetros burocráticos e pedagógicos e pelos relatórios das vivências e documentos, como podemos visualizar na tabela 3.

Tabela 3 – Como aconteceu a supervisão de estágio.

Forma da supervisão	Frequência (f)
Visitas dos orientadores às escolas para a observação e avaliação das aulas.	14
Orientação nos parâmetros burocráticos e pedagógicos.	8
Relatórios das vivências e documentos.	7
Acompanhamento e avaliação do professor supervisor (escola).	6
Durante as aulas destinadas ao estágio supervisionado.	4
Encontros na IES com o orientador.	4
Contato telefônico com as escolas concedentes.	1

Alguns relatos com relação ao modo como as supervisões aconteciam chamam a atenção. Sobre as visitas realizadas pelos orientadores nas escolas, dos 14 licenciados que citaram esse aspecto, a maioria foi observado uma ou duas vezes em cada nível de ensino, o que vai ao encontro da fala dos coordenadores; porém alguns não receberam o orientador *in loco* em alguma etapa ou ainda em nenhum momento, como no caso do E5/IES5 que expôs: “em nenhum momento algum professor da Universidade foi supervisionar meus estágios; talvez por morar e fazer estágio em cidade diferente”.

Esse fato foi mencionado por dois coordenadores em que os estágios podem ser realizados fora do município onde se localiza a instituição formadora. Assim, eles disseram, em entrevista, que é realizado contato telefônico com as escolas concedentes para confirmar a efetivação do estágio dos acadêmicos, ponto destacado por um egresso.

Já o E1/IES2 descreve detalhadamente a ação do orientador:

A supervisão do estágio compreendia em visitas de um professor supervisor da Universidade que observava as aulas ministradas do professor-estagiário e posteriormente colaborava com uma conversa, uma avaliação oral das aulas, com sugestões de melhorias para as próximas e ressaltando as questões positivas observadas.

A conversa entre o estagiário e o orientador e entre o estagiário e o supervisor é essencial para que o mesmo identifique aspectos positivos e negativos em sua ação pedagógica e ainda auxilia na solução de problemas enfrentados na prática do estágio que poderá enfrentar também na futura inserção na escola. Assim, conforme Ghedin, Almeida e Leite (2008), o estagiário, juntamente com o professor orientador e supervisor, deverá buscar compreender o exercício da docência. Um bom exemplo é citado pelo E2 e E1/IES2 respectivamente: “em cada ano tive um orientador geral com aulas, e o supervisor de campo, que além de assistir e avaliar minhas aulas sugeria e questionava os planos de aulas, dando apoio nas minhas dificuldades”; “na fase de preparação das aulas, este professor supervisor, assim como o professor que recebia o estagiário em campo, estava disponível para ajudar, bastando marcar horário”.

Não basta o orientador ir até a escola observar e avaliar o estagiário e sair sem fazer os apontamentos ou trocar informações com ele, assim como não adianta ter um professor supervisor na escola somente para constar nos documentos como relatado por três licenciados e ressaltado pelo E2/IES3: “A maioria deles tomava a nossa presença na escola como uma substituição das suas aulas, ou seja, não permaneciam na sala, ou quando permaneciam, só observavam as situações”. Portanto, de acordo com o E1/IES4 “para supervisor de estágio deve haver um profissional que leve a educação a sério, e dê bons exemplos para os alunos que irão se formar em pouco tempo”.

Para Buriolla (2001), o supervisor e o orientador dos estágios prendem-se muitas vezes somente ao cumprimento das tarefas prático-administrativas, deste modo, tem se colocado não como orientador de um aprendiz, mas como coordenador de atividades a serem cumpridas, sem espaço para discussão e reflexão.

No estudo de Albuquerque, Lira e Resende (2012), os estagiários revelaram a importância que atribuem aos professores supervisores que os acompanham na escola e não mostram qualquer expectativa quanto ao orientador da IES, “aliás surpreendentemente revelam uma desvalorização pelo seu papel e da sua importância” (p.158). Eles imaginavam uma presença maior e um papel diferente daquele que de fato está atribuído ao orientador.

Conforme consta na literatura apresentada nesse estudo, baseado na realidade vivenciada no estágio, refletir sobre as situações que ocorrem em prática é bastante importante para a formação do professor. Dessa forma, questionamos os egressos se as disciplinas específicas para tratar do estágio promoviam momentos de reflexão e identificamos no gráfico 5 que se somarmos os entrevistados que responderam sim e parcialmente temos uma porcentagem significativa (85%) de licenciados que tiveram a oportunidade de pensar sobre as experiências vividas nas aulas.

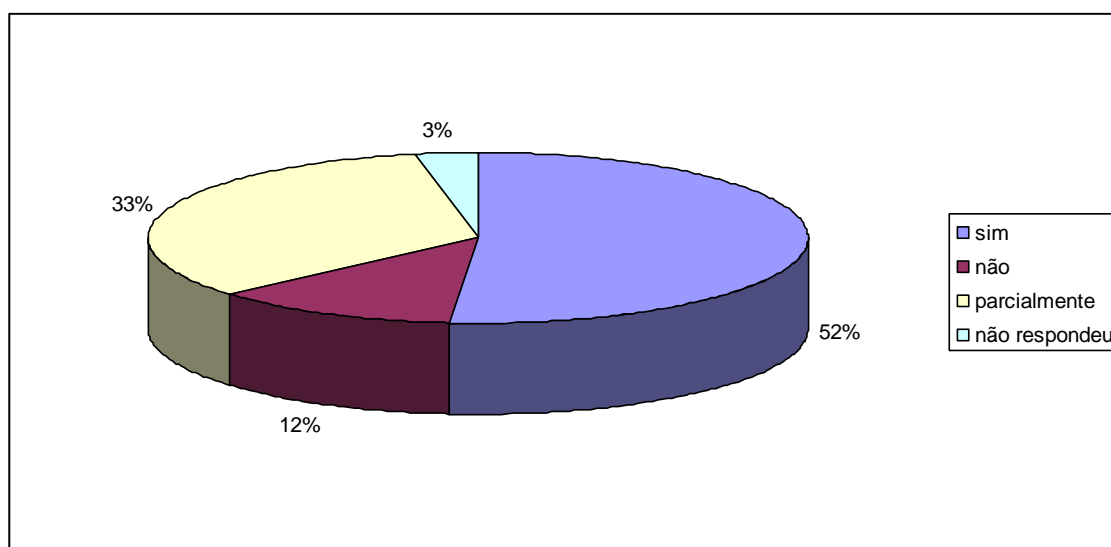


Gráfico 5 – Na disciplina específica para tratar do estágio supervisionado promovia-se uma reflexão sobre a realidade encontrada no estágio?

Uma das maiores críticas com relação aos estágios curriculares supervisionados, desde muitos anos atrás, gira em torno da reflexão que deve ser privilegiada a partir das diversas vivências, dificuldades e ações experienciadas no ambiente escolar, para que o estágio não se limite ao cumprimento de toda a burocracia que consta na legislação.

De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p.20), “o estágio curricular pode se constituir no *locus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”.

No caso de resposta afirmativa para a pergunta citada acima, os entrevistados deveriam apontar quais aspectos eram privilegiados nas reflexões proporcionadas pelas disciplinas de estágio. Percebemos, por meio da tabela 4, que 12 diferentes categorias foram verificadas por meio dos assuntos mencionados, sendo que quatro deles tiveram bastante frequência: metodologias (16); estrutura física encontrada nas escolas (13); problemas disciplinares dos alunos (10); soluções para os problemas encontrados nas vivências (10).

Tabela 4 – Aspectos privilegiados nas reflexões proporcionadas pelas disciplinas.

Aspecto	Frequência (f)
Metodologias.	16
Estrutura física encontrada nas escolas.	13
Problemas disciplinares dos alunos.	10
Soluções para os problemas encontrados nas vivências.	10
Planejamento das aulas.	4
Atuação dos professores da educação básica.	3
Troca de experiências.	2
Questões burocráticas e documentais.	2
Problemas com o currículo.	1
Conteúdos.	1
Relação professor/aluno.	1
Relação dos conteúdos aprendidos no curso com a realidade.	1

Nas entrevistas com os coordenadores de estágio, todos relataram que reservam um momento da disciplina para discutir com os alunos as situações vivenciadas na prática escolar, o que corrobora com a frequência de resposta dos egressos. De acordo com o E1/IES2, “as indagações eram, em sua maioria, trazidas pelos próprios estudantes-estagiários e discutidas com todo o grupo”.

Mas encontramos algumas falas negativas com relação a esse aspecto que apontam que o professor da disciplina comentava apenas o básico (E2/IES5) ou ainda que:

Na realidade não houve muitas reflexões, pois o professor responsável pela disciplina só realizou o acompanhamento inicial do estágio, apresentando nome de escolas que estavam disponíveis para a realização do estágio. Nas aulas havia apontamentos e discussões sobre dificuldades encontradas pelos

acadêmicos, porém o docente não apresentava domínio sobre o conteúdo, dificultando assim para solucionar alguns problemas (E3/IES3).

Para Buriolla (2001), realmente, é difícil para um acadêmico situar-se num estágio em que suas atribuições não são claramente definidas, em que o professor formador não o acompanhe no seu processo de aprendizagem e no qual suas referências de matriz de identidade profissional são frustrantes e inadequadas.

Lombardi (2007) acrescenta que refletir exige tempo para perceber possíveis erros e retrocesso para tentar corrigi-los e isso vai contra o sistema de ensino que visa apenas um saber escolar, categorial, normativo e permeado por burocracias em que não há a possibilidade de “errar”, de refletir sobre o erro, tampouco de aprender com ele.

Contudo, a formação dos professores deve pautar-se por conteúdos e atividades no decorrer dos estágios que discutam o contexto da formação e atuação profissional, as dimensões éticas e políticas do trabalho do professor, os fundamentos da educação, da ação docente e a identidade do professor (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Outro ponto que questionamos, relacionado à disciplina de estágio, foi se nas aulas houve preocupação em articular os conhecimentos do curso com a prática vivenciada na escola. O gráfico 6 mostra que entre os pesquisados 3% não responderam, somente 6% disseram que não eram relacionados os diversos conteúdos aprendidos durante o curso, 27% relataram que isso aconteceu parcialmente e a maioria, 64%, apontou que a articulação foi privilegiada.

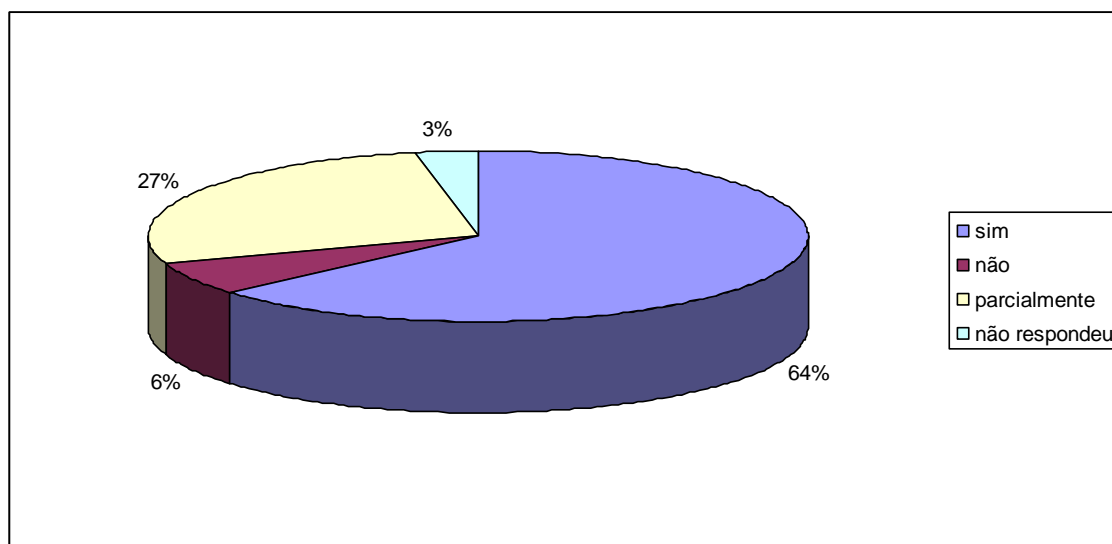


Gráfico 6 – Na disciplina de estágio, houve uma preocupação em articular os conhecimentos do curso com a prática vivenciada?

Sobre este questionamento, encontramos na colocação do E2/IES2 que as abordagens utilizadas pelos professores de campo, de certa forma, contradiziam o que estudavam durante o curso por uma educação física crítica.

De acordo com a Resolução CNE/CP n. 01/2002, o projeto de estágio curricular supervisionado deve ter como objetivo central efetivar a articulação do curso de licenciatura com a educação básica, aprimorando a formação do profissional da educação, de modo a garantir uma ação mais comprometida com o processo educativo. Portanto, conforme Barreiro e Gebran (2006), deve-se propiciar a articulação e o envolvimento das diferentes áreas do conhecimento, no qual sejam relacionadas diversas disciplinas do curso para oferecer subsídios e participação efetiva da orientação, acompanhamento, execução e avaliação.

Silva, Aroeira e Mello (2005) corroboram com essa ideia de que é necessário que o estágio permita relação com as outras disciplinas, que sejam considerados os conhecimentos que nelas foram instituídos, estabelecendo conexões com a atuação docente e as experiências dos alunos, promovendo assim a articulação direta da formação inicial com as demandas práticas das escolas.

Fala-se na relevância da aplicação dos conhecimentos adquiridos, mas a ausência de relação entre a escola e os conteúdos disciplinares impede uma compreensão mais profunda daquilo que os licenciados observam quando se aproximam do exercício profissional (NEIRA, 2012).

Dessa forma, para Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 41), “essa prática deve transcender o próprio estágio, a sala de aula e, numa perspectiva interdisciplinar, deve visar ao futuro professor melhor compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar”. Lombardi (2007) corrobora com a ideia quando afirma que articulando os conhecimentos científicos recebidos na universidade à prática, o futuro professor poderá ir descobrindo a melhor forma de construir seu saber-fazer, adquirindo um desempenho eficaz no trabalho docente.

O gráfico 7 apresenta os resultados encontrados para o questionamento sobre se o estágio supervisionado atendeu às necessidades da prática profissional. Nele verificamos que a maioria (52%) respondeu parcialmente, seguido de 42% que disseram sim e 6% que não.

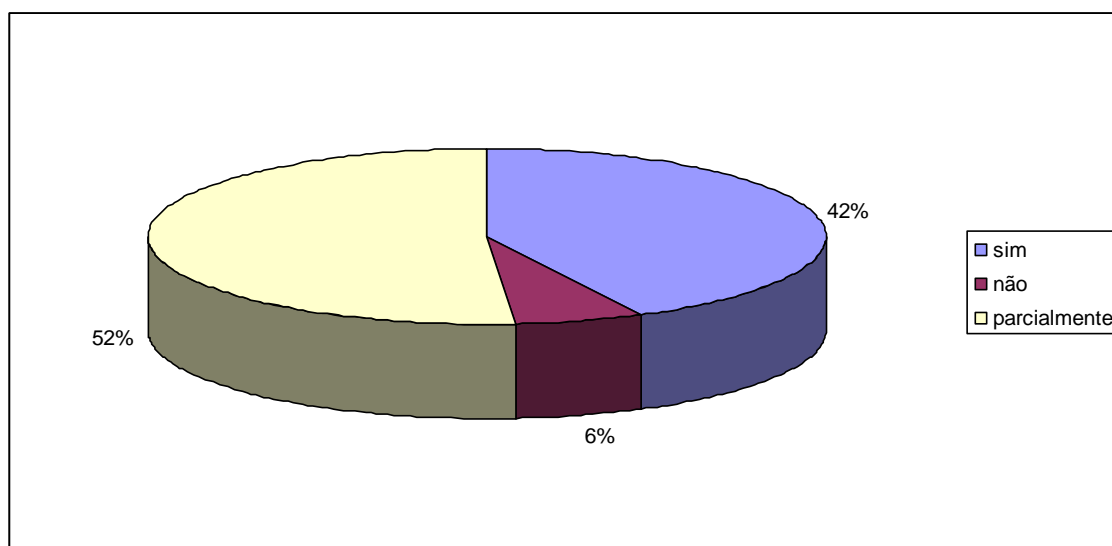


Gráfico 7 – O estágio supervisionado atendeu às necessidades de sua prática profissional?

Assim como a maioria dos egressos participantes desse estudo acreditam que o estágio supervisionado atendeu às necessidades de sua prática profissional, os graduandos pesquisados por Anversa (2011) e por Albuquerque, Lira e Resende (2012) entendem que, a forma como seus estágios foram desenvolvidos é importante para sua formação, demonstrando que a organização das IES e ações de seus coordenadores de estágio estão tendo resultado.

Finalizando os questionamentos, pedimos aos egressos que sugerissem estratégias para aprimorar a disciplina de estágio supervisionado e

identificamos 14 categorias diferenciadas, sendo a maioria citada por apenas um professor. Porém, como podemos observar na tabela 5, a sugestão de se ter no estágio o maior acompanhamento dos orientadores na prática apareceu com grande frequência (12).

Tabela 5 – Sugestões para aprimorar a disciplina de estágio.

Sugestão	Frequência (f)
Maior acompanhamento dos orientadores na prática.	12
Maior proximidade com a realidade escolar/ aspectos não vivenciados em disciplinas do curso.	3
Melhorar o contato da IES com a escola concedente.	3
Maior carga horária/tempo de estágio.	2
Menos tarefas burocráticas.	2
Mais momentos de discussão e trocas de experiência.	2
Mais professores orientadores para acompanhar os estágios.	1
Maior atenção dos professores supervisores (escola).	1
Firmar parcerias entre IES e escolas.	1
Diálogo entre docentes das IES, escola e estudantes/estagiários.	1
Maior tempo de observação e coparticipação.	1
Que seja destinado um período do curso só para a realização do estágio.	1
Ser obrigatório realizar o estágio na cidade da IES.	1
Aulas realizadas na disciplina de estágio que enriqueçam as vivências do estagiário.	1

Sobre as sugestões que visam melhorar os estágios curriculares supervisionados dos cursos de licenciatura em educação física, vários apontamentos são pertinentes às diversas instâncias que envolvem todo o processo. Inclusive egressos/professores que se demonstraram satisfeitos com a forma com que sua IES organiza as ações:

Considero que o estágio que realizei está muito bem estruturado, não sei se teria algo a acrescentar, pois, todas as dificuldades por nós encontradas sempre havia alguma manifestação da coordenação da época, e a professora que me supervisionou sempre foi muito presente (E2/IES2).

A respeito das escolas concedentes, os egressos destacam que as IES deveriam firmar parcerias para que os estagiários procurassem as escolas pré-determinadas que possuam professores com interesse em auxiliar a construção do conhecimento sobre a realidade escolar deles (E8/IES5) e que, para maior conscientização das escolas, a instituição formadora esteja sempre em contato, mostrando o papel delas na formação do futuro professor, e também, proporcionando um retorno para as escolas (E2/IES3), ou seja, que as IES e escolas de educação básica estejam sempre conectadas.

A integração entre as instituições envolvidas no estágio também foi evidenciada por estagiários investigados por Buriolla (2001), que relatam que fica uma de cada lado e o estudante no meio, atuando de forma estanque, existindo vínculo apenas por um primeiro contato e por documentos como, convênio, termo de compromisso e avaliação, exigidos por lei, deixando claro o hiato entre o discurso e a ação, entre o que as instituições se propõem e o que executam.

Para evitar o hiato entre o discurso e a ação, de acordo com Almeida (2007), implica disposição e disponibilidade de ambas as partes, aprender e se dispor e a ouvir, aceitar a própria limitação e a limitação do outro, lidar com o sucesso sem arrogância e com o fracasso com humildade, ver o erro como salutar aprendizagem, além de trabalhar o amor, mesmo nos âmbitos chamados acadêmicos.

O professor supervisor que acompanha o estagiário em campo no dia a dia do estágio faz parte dessa conexão. Então, de acordo com o E1/IES2, o ideal seria que este professor participasse dos momentos de troca de experiências, visando melhorar e redimensionar sua prática docente. Porém, isso exige, além do seu interesse, a elaboração (por parte das IES) de projetos de extensão que permitam esse modelo de trabalho. Quanto à atuação do supervisor, uma tarefa simples já ajudaria o acadêmico na direção das aulas com suas turmas: “dar o exemplo e auxiliar os alunos caso seja necessário para fazer a turma prestar atenção ou ficar um pouco mais quieta” (E1/IES4).

Com relação aos docentes que ministram as disciplinas de estágio, os egressos informam que eles devem possuir e aprimorar os seus conhecimentos sobre didática, dar suporte durante todo o processo não somente no início e depois querer

cobrar no final, mas que verdadeiramente acompanhem os estagiários e que preparem aulas que enriqueçam as vivências (E3/IES 3).

Faz-se necessário que o professor envolvido tenha um maior comprometimento com o nível de conhecimento de seus alunos. Auxiliando mais na elaboração dos planos de aula, com explicações claras, pois saímos para o mercado de trabalho com um conhecimento muito pequeno diante de tantas possibilidades que a área oferece (E10/IES5).

Essa visão de vivenciar as diversas possibilidades do cotidiano escolar também é apontada pelo E1/IES3, pois situações como o sistema de notas e avaliações, registro de conteúdos e a convivência com os alunos não são priorizadas em outras disciplinas do curso. E, para que isso aconteça, o E4/IES2 é da opinião que a prática do estágio deveria iniciar no segundo ano porque todo conteúdo abordado a partir do primeiro ano seria aprimorado por meio do estágio. Isso vai ao encontro do que o E1 da mesma instituição ressalta, pois no período do curso destinado ao estágio os acadêmicos se sentem muito cansados pelo acúmulo de tarefas a serem desenvolvidas, ponto também elencado por um coordenador na entrevista.

Já sobre os orientadores, os egressos destacam que os acompanhamentos devem ser periódicos com a finalidade de avaliar e comparar o desenvolvimento do estagiário. Dessa forma, atuariam com correções técnicas e orientações auxiliares em dificuldades ocorridas na prática dos estudantes. Para Barreiro e Gebran (2006), as ações vividas nos diferentes momentos dos estágios devem ser marcadas por processos reflexivos entre professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e sua prática.

Conforme o entendimento de todos os egressos que passaram pelos estágios e atualmente são professores da educação básica, o E5/IES2 resume em poucas palavras como as instituições de ensino superior devem proceder para que a legislação seja cumprida e, ainda, que o estágio supervisionado seja um momento efetivo de formação profissional: “Ao meu ver, o caminho é que todos os envolvidos (professores, escola e estudantes) dialoguem periodicamente no intuito de sempre aprimorar o plano de estágio do curso”.

Esse aspecto comentado pelo egresso, qual seja, o intuito de fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e

professores é ressaltado pelo Parecer CNE/CP n. 9/2001 e é de fundamental importância para assegurar o desenvolvimento dos estágios com qualidade. Pois, conforme Barreiro e Gebran (2006), muitas vezes são pautados por relações burocratizadas, em que pouco ou nada se acrescenta às partes envolvidas. Assim,

Os estagiários não têm clareza da dinâmica do estágio, do funcionamento institucional da escola, qual seu papel, os limites e alcance de sua atuação. Do outro lado, o professor e a escola sentem-se igualmente “perdidos”, e, na ausência de um planejamento conjunto com a instituição formadora, terminam por se pautar no modelo convencional de observação, participação e regências, sem uma análise contextualizada (p.65).

Contudo, Silva, Aroeira e Mello (2005) afirmam que os estagiários também devem adotar uma postura ativa diante das situações de estágio, uma postura pedagógica crítica e investigativa que rompa com a ideia de que saberes cristalizados serão empregados de forma mecânica nas múltiplas situações de ensino. Para que isso aconteça, eles necessitam ousar, correr riscos, enfrentar o cotidiano escolar de maneira criativa e comprometida, num engajamento coletivo, em que críticas e soluções são construídas pelos sujeitos que fazem parte de um projeto pedagógico participativo.

Assim, o estágio curricular supervisionado não deve ser um momento de mera aplicação de habilidades e sim um espaço em que se possa solidificar os requisitos da competência, dando oportunidade ao diálogo, à experiência refletida, e à construção de identidades profissionais comprometidas com a renovação da educação física e a qualidade da educação (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012).

Desenvolvido com esses princípios, o estágio curricular supervisionado poderá conseguir partir do simples processo burocrático, que o acompanha desde suas origens, em direção a uma atividade contextualizada por meio da articulação dos diferentes conhecimentos adquiridos no decorrer do curso e da ação-reflexão-ação preconizada pelas novas diretrizes da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o estudo motivados em investigar um aspecto da formação inicial que consideramos dos mais importantes para a formação do professor, o estágio curricular supervisionado. Também porque entendemos que com as recentes mudanças nas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, provavelmente as instituições de ensino superior estivessem buscando meios para inserir o professor de educação básica no campo de atuação com melhor qualificação e, para tanto, tenham implementado este aspecto da formação. Nesse sentido, nossa discussão se desenvolveu baseada nos cursos de licenciatura de modo geral e, especificamente na educação física com destaque para o estágio curricular supervisionado.

Ao concluir essa pesquisa, apresentamos nossas considerações a partir do que propusemos como objetivo central da pesquisa que foi o de mapear como ocorre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura em educação física no Norte do Paraná, após a promulgação das reformulações curriculares previstas nas Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004. Por meio das legislações e da vasta literatura sobre o assunto percebemos que há várias décadas o estágio curricular supervisionado, conhecido inicialmente por “Prática de ensino” vem sendo alvo de indagações e discussões para que seja um momento significativo no processo de formação de professores. Ainda hoje carregamos resquícios do formato inicial da organização dos estágios, com aplicação de teorias estudadas no decorrer das diversas disciplinas do curso de formação no campo de atuação, ou seja, repetição de métodos aprendidos.

A partir da análise dos regulamentos de estágio, do discurso dos coordenadores e dos egressos, chegamos a triangulação das informações visando interrelacioná-los como fatores decisivos na compreensão de elementos que levem a repensar a organização dos estágios na formação inicial em educação física:

a) As mudanças ocasionadas mediante as reformulações curriculares motivadas pelas resoluções estão focadas mais diretamente no aumento na carga horária que, de acordo com os coordenadores de estágio, refletiu em um maior tempo

de vivência no ambiente escolar, proporcionando diferentes experiências nas várias etapas da educação básica e de todo o cotidiano da escola. Porém, identificamos no relato dos egressos, que, o que estava previsto em todas as IES (regulamento e coordenadores) como estágio obrigatório, no caso, a realização da vivência na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, não foi efetivamente cumprido, constatando essa informação nas respostas dos alunos, que não assinalaram no campo específico para verificar esse item no questionário a participação em todas essas fases do estágio. As possíveis explicações para esse fato podem ser: o quadro reduzido de docentes para orientar essa tarefa acadêmica; a falta de comprometimento dos professores atrelados a essa função; ou ainda, a falta de tempo destinada ao acompanhamento dos alunos ao longo de todo o processo de estágio, para constatar se de fato o que está previsto como prática obrigatória está sendo realmente cumprido.

b) Os documentos também sinalizam para a necessidade de alterar a forma de condução dos estágios, possibilitando aos acadêmicos a reflexão sobre as suas ações. Os egressos corroboram com as informações dos coordenadores e apontam que nas disciplinas específicas para tratar do estágio, a articulação dos conhecimentos adquiridos durante o curso está acontecendo, culminando na reflexão sobre os aspectos da realidade escolar.

c) Com relação ao acompanhamento dos estágios obrigatórios, as informações que constam nos regulamentos apontam a necessidade de supervisão e orientação, mas, na maioria dos documentos das IES, não indicam de que forma ela deve acontecer. Nesse sentido, buscamos com os coordenadores os esclarecimentos para essa lacuna, que indicaram os seguintes direcionamentos para esse processo: a participação semanal na disciplina referente ao estágio (documentação, normas e diretrizes); a supervisão direta do professor de educação física da escola concedente, no momento em que o acadêmico está exercendo o estágio; e a orientação do docente da IES encarregado em fazer o acompanhamento desse aluno durante esse processo (planejamento, execução e avaliação das aulas). Dessa forma, os coordenadores entendem que a soma dessas três etapas resulta na compreensão de fundamentos importantes para a formação do futuro professor. No entanto, ressaltaram a dificuldade

de articulação constante desses três momentos durante o período que o acadêmico está vinculado a esse componente curricular.

A maioria dos egressos apontou que os estágios foram supervisionados, mas não de forma integral e sim parcial. O ponto de vista dos entrevistados com relação a essas questões pode nos dar indícios de que eles entendem o acompanhamento do estágio de formas divergentes, podendo essas diferenças estarem associadas a maneira como a supervisão e orientação aconteceram. A maioria dos egressos percebe que a visita do docente da IES para observar e avaliar suas aulas é o principal elemento do acompanhamento do estágio; em segundo lugar, a parte burocrática (documentação) e correção dos planejamentos foram mencionadas como aspectos norteadores para a realização do estágio; por fim, o acompanhamento do professor da escola concedente, a disciplina de estágio na graduação, os encontros com os orientadores da IES e o contato telefônico com a escola concedente foram itens citados, em menor proporção, como formas de orientação e supervisão de estágio.

A percepção dos egressos com relação ao processo de orientação e supervisão de estágio contempla os aspectos evidenciados nos regulamentos e na fala dos coordenadores. Entretanto, esses procedimentos não foram mencionados de maneira uniforme e articulada, ou seja, contemplando os três itens mencionados pelos coordenadores, mas sim de forma isolada, priorizando um aspecto em detrimento do outro. Essa visão fragmentada pode estar associada à forma como os procedimentos do estágio foram abordados durante as tarefas acadêmicas relacionadas a esse item.

d) Conforme a visão dos coordenadores, os estágios curriculares supervisionados ainda não acontecem adequadamente (preparação, planejamento, execução e avaliação). Porém, percebemos que as IES vêm buscando refletir, modificar e implantar novas propostas para o estágio baseado em suas realidades. Pelas respostas dos egressos verificamos que isso realmente vem acontecendo, pois apesar de 64% dos pesquisados terem encontrado algum tipo de dificuldade ao ser inserido no campo de atuação, principalmente com relação ao planejamento das aulas, a maioria relatou que o curso de licenciatura atendeu à expectativa quanto aos aspectos necessários para ministrar aulas em escolas e que o estágio supervisionado

proporcionou conhecimentos e momentos importantes para auxiliar em sua prática docente.

Com intuito de progredir qualitativamente na preparação dos futuros professores, informações oriundas dos envolvidos nesse processo são de extrema relevância para detectar pontos positivos e negativos na efetivação do estágio curricular supervisionado. Nesse sentido, os egressos apontaram diferentes sugestões a partir das situações vivenciadas por eles nesse contexto, entre elas: 1) aumentar e melhorar o acompanhamento dos orientadores das IES na prática; 2) maior proximidade com a realidade escolar; 3) melhorar o contato da IES com a escola concedente; 4) maior carga horária/tempo de estágio; 5) menos tarefas burocráticas e mais momentos de discussões e trocas de experiência; 6) maior atenção dos professores supervisores da escola; 7) firmar parcerias entre a IES e escolas; 8) que seja destinado um período do curso exclusivamente para a realização do estágio; e 9) ser obrigatório realizar o estágio na cidade onde se localiza a IES.

Vale ressaltar que as sugestões mencionadas pelos egressos que passaram pelo estágio vão ao encontro de pontos previstos nas diretrizes e que estão sendo implantadas gradativamente pelas IES. Como exemplo, citamos o aumento das discussões e vivências relacionadas ao cotidiano das escolas e da prática pedagógica e o aumento do número de docentes para auxiliar na orientação do estágio.

Para complementar e concluir as discussões referentes a essa temática, destacamos alguns pontos que merecem reflexão. Verificamos um equívoco na composição da carga horária da maioria das IES devido à distribuição ser feita em hora/aula e não hora relógio como estabelece a legislação, resultando em uma quantidade de horas inferior ao preconizado. Além disso, uma instituição não cumpre o exigido nas resoluções quanto ao estágio curricular supervisionado ser iniciado a partir da metade do curso. Portanto, assinalamos a necessidade de uma constante revisão a cada ano letivo por parte de todos os atores envolvidos nesse processo, com o intuito de aprimorar seus regulamentos e, conseqüentemente, a prática dos estágios.

Encontramos ainda formas diferentes de organizar as ações no estágio, como: a intervenção ser realizada individualmente, em dupla e em pequenos grupos; a possibilidade de intervenção em instituições de educação básica somente no município

onde se localiza a IES, em cidades da região metropolitana ou ainda no próprio local de residência do acadêmico; a vivência em todas as etapas da educação básica e nas modalidades de educação especial, educação de jovens e adultos, ensino profissionalizante, eventos escolares e até mesmo fora do contexto formal que não seria adequado ao curso de licenciatura; e diferentes atividades que os estagiários devem cumprir, principalmente, observação, coparticipação e regência em aulas de educação física que aparecem em todas as instituições.

De acordo com esses itens, alguns deles merecem atenção visando repensar a forma como o estágio vem se desenvolvendo, como por exemplo, a realização dessa prática em duplas e grupos, pois a realidade escolar exige a atuação individual do professor. Podemos inferir que, da forma como o estágio foi realizado, o processo de tomada de decisão que a função docente exige pode ser prejudicado, já que eles possuíam apoio dos colegas tanto para decidir as possibilidades de intervenção pedagógica, como assumir as consequências de suas ações e atitudes. Além disso, deve-se ter o cuidado de direcionar as práticas referentes ao estágio curricular supervisionado nas licenciaturas somente para o âmbito escolar, pois foi constatado em um dos relatos a existência de práticas e vivências obrigatórias fora da escola.

Assim, ao finalizar este estudo destacamos que pesquisar a realidade dos cursos de formação inicial, sobretudo de preparação de professores, torna-se essencial para a sua qualidade, pois a partir da troca de experiências podemos identificar caminhos para auxiliar na melhor qualificação desse profissional. Nesse sentido, torna-se importante verificar em outras IES do Paraná e do Brasil como vem sendo pensada e implantada a matriz curricular após as novas diretrizes, em especial o estágio curricular supervisionado, um dos aspectos inseridos nas preocupações com a educação no país e evidenciado como foco das últimas mudanças nas diretrizes para os cursos de licenciatura.

Sinalizamos ainda a importância de investigar o estágio mais de perto, acompanhando as discussões realizadas nas IES e as diferentes ações do estagiário em campo, visando um maior aprofundamento de sua organização e desenvolvimento, além de pensar e colocar em prática uma proposta de estágio que atenda aos

princípios essenciais para a preparação do professor de educação física, de acordo com a realidade escolar e a partir das potencialidades e fragilidades detectadas em diversos estudos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALBUQUERQUE, A.; LIRA, J.; RESENDE, R.. Representações dos professores de Educação Física sobre o seu ano de prática de ensino supervisionado. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Temas em movimento. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. v. 2.

ALMEIDA, M. L. G.. Licenciatura em pedagogia estágio supervisionado: um olhar reflexivo. In: CARVALHO, G. T. R. D.; UTUARI, S. S. (Orgs.). **Formação de professores e estágio supervisionado: algumas veredas**. São Paulo: Andross, 2007.

ANDERÁOS, M.. **A reorganização da formação profissional em Educação Física no Brasil: aspectos históricos significativos**. 2005. 187 f..Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas.

ANDRADE FILHO, N. F.. Formação profissional em Educação Física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 23-37, mai. 2001.

ANDRÉ, M.. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANVERSA, A. L. B.. **A formação acadêmica do bacharel em educação física no Paraná e sua relação com o campo de atuação profissional**. 2011. 118 f.. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A.. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

BARBOSA-RINALDI, I. P.. **A ginástica como área de conhecimento na formação profissional em Educação Física: encaminhamentos para estruturação curricular**. 2004. 232 f..Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas.

_____. Formação inicial em educação física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, set/dez 2008.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A.. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, M. S. F.; MORAES, S. P. G.. Formação de professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. In: MACIEL, L. S.; PAVANELLO, R. M.; MORAES, S. P. G. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002.

BATISTA, P. M. F.; PEREIRA, A. L.; GRAÇA, A. B. S.. A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Temas em movimento. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. v. 2.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D.. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BETTI, I. R.; BETTI, M.. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro (cidade), v.2, n.1, p.10-5,1996.

BRACHT, V.. Educação Física escolar e lazer. In: WERNECK, C. L. G; ISAYAMA, H. F. (Orgs.). **Lazer, Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Decreto-lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939**. Rio de Janeiro, 1939.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-lei n. 8.270, de 3 dezembro de 1945**. Rio de Janeiro, 3 dez. 1945.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 292/62**.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 09, de 6 de outubro de 1969**.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 69, de 2 de dezembro de 1969**.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 349/72 de 6 de Abril de 1972**. Exercício de Magistério em 1º grau: habilitação específica de 2º grau. Brasília, DF: Diário Oficial, 1972.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977**. Brasília, DF: Diário Oficial, 1977.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-lei n. 87497, de 18 de agosto de 1982.** Brasília, DF: Diário Oficial, 1982.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior. **Parecer n. 215, de 11 de março de 1987.** Brasília, DF: Diário Oficial, 1987.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 3, de 16 de outubro de 1987.** Brasília, DF: Diário Oficial, 1987.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional n.9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 009/2001, de 18 de janeiro de 2001.** Brasília: Diário Oficial da União, 18 jan. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer n. 21, de 6 de agosto de 2001.** Brasília: Diário Oficial da União, 6 ago. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer n. 27, de 2 de outubro de 2001.** Brasília: Diário Oficial da União, 2 out. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer n. 28, de 02 de outubro de 2001.** Brasília: Diário Oficial da União, 18 jan., 2001, Seção 1, p. 31.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução n. 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Brasília: Diário Oficial da União, 9 mar. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução n.02, de 19 de fevereiro de 2002.** Brasília: Diário Oficial da União, 4 mar. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer n. 0138 de 03 de abril de 2002.** Brasília: Diário Oficial da União, 3 abr. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 07, de 31 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília: Diário Oficial da União, 5 de abr. 2004.

_____.Congresso Nacional. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008.**

_____. Ministério da Educação. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados 2012. Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 mar. 2012.

BURIOLLA, M. A. F.. **O estágio supervisionado.** 3 ed.. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, M. Z. de. **A questão da licenciatura em educação física: a transição à prática profissional.** 1999. 210 f.. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A.. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma nova didática.** 7 ed.. Vozes: Petrópolis, 1995.

CAPARROZ, F.; BRACHT, V.. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.28, n.2, p.21 - 37, jan. 2007.

CERVO, A. R.; BERVIAN, P. A.. **Metodologia científica.** 5. ed.. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

CHARLOT, B.. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

COLLET, C. et al.. Formação Inicial em Educação Física no Brasil: trajetória dos cursos presenciais de 2000 a 2006. **Motriz.** Rio Claro, v.15, n.3, p.493-502, jul./set. 2009.

CORREIA, R. N. P.; FERRAZ, O. L.. Competências do professor de educação física e formação profissional. **Motriz.** Rio Claro, v.16, n.2, p.281-291, abr./jun. 2010.

DARIDO, S. C.. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez.1995.

_____. Educação física de 1a. a 4a. série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em educação física. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.61-72, 2001.

_____. Resenha do livro a prática educativa de Antoni Zabala. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 195-205, jan. 2002.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A.. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAVID, N. A. N.. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 119-133, jan. 2002.

FARIA JÚNIOR, A. G.. **Didática de Educação Física.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FARIA JÚNIOR, A. G.; CORREA, E.; BRESSANE, R. S.. **Prática de ensino em Educação Física: estágio supervisionado.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1982.

FÁVARO, P. E.; NASCIMENTO, G. Y.; SORIANO, J. B.. O Conteúdo da Intervenção Profissional em Educação Física: o ponto de vista de docentes de um curso de formação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 199-221, maio/ago. 2006.

FÁVERO, M. L. A.. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVEZ, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FAZENDA, I. C. A.. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. C. P. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1991.

FIGUEIREDO, Z. C.. Campos de formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan/abr. 2004.

FLICK, U.. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

FREIRE, E. S.; VERENGUER, R. C. G.. Estágio supervisionado: a nova proposta para o curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri, v.6, n. 2, p.115-119, ago.2007.

FREITAS, H. C. I. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2010.

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F.. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

GHILARDI, R.. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. **MOTRIZ**, Rio Claro, v. 4, n. 1, p. 1-11, jun.1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES JUNIOR, L.; RAMOS, G. N. S.. A prática de ensino e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física. **Revista da Unicastelo**, São Paulo, v.1, n.1, p. 13-15, 1998.

HUNGER, D.; FERREIRA, L. A.. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em educação física e as licenciaturas. In: NETO, S. de S.; HUNGER, D. (orgs.). **Formação Profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

HUNGER, D.; FRANÇA, A. C.; ROSSI, F.. Formação acadêmica em Educação Física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.1, p.170-180, jan./mar. 2010.

ILHA, F. R.; KRUG, R. R.; KRUG, H. N.. A experiência docente na prática de ensino / estágio supervisionado em educação física dos acadêmicos do CEFD/UFSM (currículo 1990). **Unopacheco**, v.11, n.22, p. 85 - 108, jan./jun. 2009.

JANUARIO, G.. Materiais Manipuláveis: uma experiência com alunos da Educação de Jovens e Adultos. In: **Encontro Alagoano de Educação Matemática**. Anais... I EALEM: Didática da Matemática: uma questão de paradigma. Arapiraca: SBEM – SBEM-AL, 2008.

KENSKI, V. M.. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. P. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: PAPIRUS, 1991.

KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N.. Licenciatura em Educação Física: Concepções a partir da vivência experienciada dos professores do Ensino Superior em seu percurso formativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 51-70, jan/mar. 2009.

KULCSAR, R.. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. P. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papiurus, 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J.. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOMBARDI, R. F.. Estágio supervisionado: importante na e para a formação do professor. In: CARVALHO, G. T. R. D.; UTUARI, S. S. (Orgs.). **Formação de professores e estágio supervisionado**: algumas veredas. São Paulo: Andross, 2007.

LÜDKE, M., et al.. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papiurus, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. – 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2002.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G.; BETTI, M.; MARIZ DE OLIVEIRA, W.. **Educação física e o ensino de 1º grau**: uma abordagem crítica. São Paulo: EPU, 1988.

MARQUES, M. N.; ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N.. Práticas educativas e disciplinas do curso de Licenciatura em educação física: como melhorar a Atuação dos acadêmicos na escola? **IX Congresso Nacional de Educação**, PUCPR, 2009.

MINELLI, D. S.. **O profissional de educação física e o contexto do trabalho em equipe no setor da saúde**: uma análise das interações interprofissionais. 2010. 177 f..

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Educação Física, Maringá.

MIRANDA, M. F.. **Educação Física: correspondência entre formação acadêmica e atuação profissional, um estudo de caso.** 2003. 114 f.. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas.

NASCIMENTO, J. V. do. Formação do profissional de educação física e as novas diretrizes: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: NETO, S. de S.; HUNGER, D. (org.). **Formação Profissional em Educação Física: estudos e pesquisas.** Rio Claro: Biblioética, 2006.

NEGRINE, A.. Instrumentos de coleta de informações em pesquisa qualitativa. In.: NETO, V. M.; TRIVIÑOS, A. N. S.. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física.** 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

NEIRA, M. G.. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção.** Temas em movimento. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. v. 2.

OLIVEIRA, A. A. B. de. A formação profissional em educação física: legislação, limites e possibilidades. In: NETO, S. de S.; HUNGER, D. (org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas.** Rio Claro: Biblioética, 2006.

PEREIRA FILHO, E.. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C.. Influências das alterações legais na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.4, p.471-483, out./dez. 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GOMEZ, A. I.. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

PICONEZ, S. C. P. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papirus, 1991.

_____. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. P. (coord.). **A prática de ensino e o**

estágio supervisionado. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: PAPIRUS, 1991.

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

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, G. L. Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção.** Temas em movimento. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. v. 2.

PIZANI, J.. **A formação inicial em educação física no estado do Paraná e o perfil dos cursos de Licenciatura e Bacharelado.** 2011. 206 f.. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

RAMOS, G. N. S. **Preparação profissional em educação física: a questão dos estágios.** 2002. 136 f.. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

REIS, M. C. C.. **A identidade acadêmico-científica da Educação Física: uma investigação.** 2003. 301 f.. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas.

RODRIGUES, R. C. F.. **O estágio supervisionado no curso de Educação Física da UEFS: realidade e possibilidades.** 2007. 103 f.. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador.

SCHERER, 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.

SHÖN, D.. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SERON, T. D.. **Educação Física e matrizes teóricas: o cenário da formação inicial no Estado do Paraná.** 2011. 231 f.. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -

Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - UEM/UEL, Maringá.

SILVA, D. M. C.; AROEIRA, K. P.; MELLO, A. S.. O papel do estágio supervisionado no processo de formação inicial do professor de educação física. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

SILVA, E. M. Limites, desafios e possibilidades do estágio supervisionado escolar / fsv: em busca de uma ação coletiva em escolas da rede municipal de vitória. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

SILVA; S. A. P. dos S.; SOUZA; C. A. F. de; CHECA, F. M.. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3, p.682-688, jul./set. 2010.

SOUZA NETO, S. et al. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e *locus* de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Temas em movimento. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. v. 2.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: Uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; COSTA, A.. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D.(Orgs.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006. p. 33-42.

SOUZA, I. M.; SILVA, D. M. C.. Práxis pedagógica dos egressos do curso de educação física, esporte e lazer do Centro Universitário Vila Velha – U.V.V.. In: SOUZA NETO; HUNGER, D. (Orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006.

TAFFAREL, C. Z. et al. Uma proposição de Diretriz Curricular para a formação de professores de educação física. In: TAFFAREL, C. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN; R. (Orgs.). **Currículo e Educação Física: formação de professores e Práticas Pedagógicas nas escolas**. Ijuí: Unijuí, 2007.

TERRAZZAN, E. A.. As diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

VALADARES, J. M.. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

VAZ, A. F.. Aprender a produzir e mediar conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 11-34, nov. 1999.



VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

VENTORIM, S.. A produção do conhecimento sobre prática de ensino e estágio supervisionado em educação física na revista *Motrivivência*. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 13., 2003, Caxambu. 25 anos de história: o percurso do CBCE na educação física brasileira. **Anais...** Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.

ZEICHNER, K.. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ANEXOS

ANEXO A: Aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP).

	Universidade Estadual de Maringá Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos Registrado na CONEP em 10/02/1988	
	CAAE Nº. 0151.0.093.000-10	PARECER Nº. 247/2010
Pesquisador (a) Responsável: Ieda Parra Barbosa Rinaldi		
Centro/Departamento: CCS/ Departamento de Educação Física		
Título do projeto: Panorama da formação inicial em Educação Física no estado do Paraná.		
Considerações: <p>O presente projeto tem por objetivo mapear o panorama da formação inicial dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física nas instituições de ensino superior do estado do Paraná, depois da reformulação curricular motivada pela resolução 07/2004 CNE. A pesquisa é de caráter qualitativo, do tipo descritivo.</p> <p>A amostra será constituída por 69 instituições de ensino superior que ofereçam curso de Educação Física, sendo estes representados por seus coordenadores.</p> <p>Serão aplicados questionários aos coordenadores de todas as IES e alunos, a fim de obter informações sobre o curso, docentes e disciplinas.</p> <p>Consta cronograma com entrega de relatório e publicação prevista para dezembro de 2011.</p> <p>Consta a autorização das 69 IES do Paraná e orçamento com recursos de R\$ 14.500,00 financiados pelo CNPQ (Edital 014/2009 universal).</p> <p>Consta TCLE de acordo com a Res. 196/96-CNS, folha de rosto devidamente preenchida e autorização do chefe do DEF/UEM.</p>		
Parecer: Face ao exposto, o parecer é pela aprovação do protocolo na forma em que este se apresenta.		
Situação: APROVADO		
CONEP: (X) para registro () para análise e parecer Data: 21/5/2010.		
O pesquisador deverá apresentar Relatório Final para este Comitê em: Agosto de 2011.		
<p>O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 195ª reunião do COPEP em 21/5/2010.</p>		 PROFª.DRª. Ieda Harumi Higarashi Presidente do COPEP
<p>Em suas comunicações com esse Comitê cite o número de registro do seu CAAE. Bloco 10 sala 01 – Avenida Colombo, 5790 – CEP: 87020-900 – Maringá - PR Fone-Fax: (44) 3261-4444 – e-mail: copep@uem.br</p>		

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido.

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “O estágio supervisionado e seus aportes legais nos cursos de licenciatura em educação física do Estado do Paraná”, que faz parte do curso de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e é orientada pela professora Ieda Parra Barbosa Rinaldi da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar a operacionalização dos aportes legais do Estágio Supervisionado, nos Cursos de Licenciatura em Educação Física do Paraná, a partir do discurso dos docentes e egressos, após as reformulações curriculares previstas nas Resoluções CNE/CP n. 01 e n. 02/2002 e CNE/CP n. 07/ 2004. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria por meio do preenchimento de questionário (egresso); participação em entrevista (coordenadores de estágio), a fim de obter informações sobre a importância do estágio supervisionado realizado em seu curso de formação para sua atuação profissional. Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em participar da pesquisa, haja vista que será necessário despendar tempo para o preenchimento do questionário, bem como para a entrevista. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Ressaltamos que os registros gravados durante as entrevistas serão arquivados após a conclusão do estudo, sendo utilizados apenas para a análise do contexto abordado. Os benefícios esperados são: reconhecer as mudanças relacionadas ao estágio supervisionado obtidas mediante as reformulações curriculares motivadas pelas resoluções CNE/CP n. 01 e n. 02/2002 e CNE/CP n. 07/ 2004; verificar se o estágio supervisionado na formação inicial do licenciado em educação física atende as necessidades da prática docente, a partir da percepção dos egressos. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de outros esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Ieda Parra Barbosa Rinaldi, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Endereço: Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Departamento de Educação Física. CEP 87020-900. Maringá/PR.

Telefone: (44) 30111342 ou (44) 30114315

E-mail: parrarinaldi@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá/PR. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista semi-estruturada - Coordenador de Estágio.

1- Qual a relevância do estágio supervisionado no curso de formação profissional para a futura atuação docente?

2- Quais as mudanças obtidas no estágio supervisionado a partir das novas resoluções (CNE/CP 01 e 02/2002 e CNE/CP 07/ 2004)?

3- Em quais aspectos essas mudanças foram positivas e/ou negativas?

4- Em sua IES, como é realizado o estágio supervisionado no que diz respeito às etapas (educação infantil, fundamental, médio, especial) e carga horária e tempo de duração (semestres/anos)?

5- Como é realizado o acompanhamento do estágio supervisionado?

5.1 Os professores orientadores do estágio possuem vivências profissionais no contexto escolar?

6- Como é desenvolvida a disciplina específica para tratar do estágio supervisionado em sua instituição?

6.1 Como são feitas as orientações para os alunos?

7- Como se dão os primeiros contatos com as instituições concedentes?

8- Quais as dificuldades encontradas para alcançar os objetivos do estágio supervisionado?

9- Quais as estratégias utilizadas para minimizar os problemas detectados?

APÊNDICE C: Questionário para egressos de licenciatura em educação física.

Vimos por meio deste solicitar de V. S^a. informações necessárias para a elaboração da dissertação de mestrado intitulada : **“O Estágio Supervisionado e seus aportes legais nos cursos de licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná”** desenvolvida pela mestranda **Suhellen Lee Porto Orsoli Silva**, sob orientação da **Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi**, docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

O presente questionário tem por objetivo verificar, a partir da percepção dos egressos, se o estágio supervisionado na formação inicial do licenciado em educação física atende as necessidades da prática docente.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

PERGUNTAS

Ano de formação: _____ Instituição: _____

Tempo de atuação na Educação Básica: _____

1- O curso de licenciatura em educação física atendeu suas expectativas quanto a sua preparação para atuar na Educação Básica?

- () Sim
- () Não
- () Parcialmente

2- Ao concluir o curso de formação inicial, o(a) senhor(a) encontrou dificuldades em atuar na Educação Básica?

- () Sim
- () Não
- () Parcialmente

2.1 Quais as dificuldades encontradas em sua atuação no campo de trabalho?

3- Realizou estágio supervisionado em quais níveis de ensino?

- Educação Infantil;
- Ensino Fundamental;
- Ensino Médio;
- Educação Especial;
- Outras áreas: _____.

4- O seu estágio foi supervisionado?

- Sim
- Não
- Parcialmente

4.1 De que forma aconteceu a supervisão?

5- Na disciplina específica para tratar do estágio supervisionado promovia-se uma reflexão sobre a realidade encontrada no estágio?

- Sim
- Não
- Parcialmente

5.1 Quais aspectos eram privilegiados nesta reflexão (metodologias, problemas disciplinares, estruturais, outros)?

6- Na disciplina de estágio supervisionado, houve uma preocupação em articular os conhecimentos do curso com a prática vivenciada?

- Sim
 Não
 Parcialmente

7- O estágio supervisionado atendeu às necessidades de sua prática profissional?

- Sim
 Não
 Parcialmente

7.1 Quais suas sugestões para aprimorar a disciplina estágio supervisionado de forma que auxilie na futura atuação do professor de educação física?
