

VERÔNICA FERNANDES DA SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPB / BRASIL:
CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NA
FORMAÇÃO DOS(AS) ALUNOS (AS)**

Orientador: Leonardo Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Instituto de Ciências da Educação**

Lisboa

2011

VERÔNICA FERNANDES DA SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPB / BRASIL:
CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NA
FORMAÇÃO DOS(AS) ALUNOS (AS)**

Dissertação apresentada para a obtenção
do Grau de Mestre em Ciências da
Educação, no Curso de Mestrado em
Ciências da Educação conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Leonardo
Rocha

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Instituto de Ciências da Educação

Lisboa

2011

EPIGRAFE

Neste mundo, e até também fora dele, nada é possível
pensar que possa ser considerado como bom sem
limitação, a não ser uma só coisa: uma boa vontade.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais (in memórian), José Vicente da Silva e Irene Fernandes da Silva, que me conduziram ao caminho certo, com determinação, respeito e dignidade

Aos meus irmãos, Valmar Fernandes da Silva e Jorge Fernandes da Silva, que contribuíram nos momentos difíceis, para o exercício da tolerância e paciência na vivência harmoniosa do mais puro amor.

À minha inseparável amiga, Marajú Correia de Miranda, que, com sabedoria, ética e compreensão, me soube ouvir e guiar nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus sempre presente na minha vida, dando-me força, nos momentos difíceis e iluminando-me nas escolhas certas.

A Nossa Senhora de Fátima, que intercede por mim a todas as horas.

Aos meus alunos, por me motivarem na busca da perfeição, voltado para o aprimoramento e capacitação constante dos futuros profissionais.

Toda a minha gratidão ao meu orientador, professor Doutor Leonardo Rocha, que de forma singular, se desdobrou em todos os meus momentos de incerteza, orientando-me com dedicação e sabedoria.

RESUMO

A formação profissional em Educação Física vem sofrendo mudanças significativas ao longo da história. Após a década de 1980, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996), emergiram novos olhares para o curso. Neste novo contexto, o curso de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB - vem redimensionando sua prática com vista na formação de um profissional comprometido com a educação em sua dimensão ética, política, social e cultural. Assim, tivemos como objetivo, investigar a contribuição do Estágio Supervisionado na formação inicial do licenciado em Educação Física. A pesquisa molda-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa. A unidade selecionada para o estudo foi o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba- Brasil. Participaram da pesquisa dez alunos(as) egressos(as) do referido curso. Os dados foram coletados através de entrevistas e analisadas a partir da Análise de Conteúdo. Os resultados apontam a persistência da dicotomia teoria e prática no estágio docente; deficiências no trabalho de supervisão do estágio, bem como na insatisfação dos(as) entrevistados(as) frente aos aspectos teórico-práticos do referido curso para atuação no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Prática de Ensino. Estágio Supervisionado. Formação Profissional.

ABSTRACT

Vocational training in physical education has undergone significant changes throughout history. After the 80's, with the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, new perspectives have emerged for the course. In this new context, the course of Physical Education, State University of Paraíba – UEPB – redefined its practice in order to promote the formation of a Professional committed to education in its ethical, political, social and cultural aspects. Thus, we aimed to investigate the extent to which supervised training has a relevant contribution for the initial degree in Physical Education. This research project is a case-study using a qualitative approach. The participants were ten students from the Bachelor of Physical Education, State University of Paraíba, Brazil. Data were collected through interviews and analyzed through Content Analysis. The findings indicate that the dichotomy between theory and practice in teacher training is quite evident. The results also demonstrated deficiencies in the supervision of the training and a level of dissatisfaction concerning the applicability of the theoretical and practical aspects the course for the labour market.

Keywords: Physical Education. Teaching Practice. Supervised Vocational Training.

ÍNDICE GERAL

Introdução	10
Capítulo I - Percurso metodológico da pesquisa	16
Capítulo II – Revisitando a história da educação física no Brasil: trajetórias, limites e perspectivas	21
2.1 Das práticas higienistas à consciência de uma cultura corporal	21
2.2 A formação do professor de educação física: fundamentos teórico-metodológica	28
2.3 O curso de formação em educação física na UEPB: a construção do novo projeto político pedagógico	36
Capítulo III – O estágio supervisionado na formação dos professores	44
3.1 Caminhos do estágio na formação de professores: aspectos legais.....	44
3.2 Concepções e práticas de estágio: implicações para a formação do professor.....	53
3.3 O estágio para o professor de educação física: perspectivas e desafios	56
Capítulo IV – O estágio supervisionado no curso de educação física da UEPB/Brasil: concepções e contribuições na formação docente de alunos(as) egressos(as).....	60
4.1 Dificuldades na experiência docente: a ênfase na dissociabilidade teoria/prática	65
4.2 Concepções e contribuições do estágio supervisionado: reincidência na relação e aplicabilidade teoria/prática	70
4.3 O papel da universidade na formação/atuação e preparação do profissional de educação física	77
CONCLUSÕES.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
BIBLIOGRAFIA	89
APÊNDICE.....	97

INDÍCE DE QUADROS

Quadro 01 – Anos de atuação no mercado de trabalho	62
Quadro 02 – Campos de atuação profissional dos(as) pesquisados(as)	63
Quadro 03 – Dificuldades encontradas no exercício profissional	65
Quadro 04 – Concepções de estágio supervisionado.....	70
Quadro 05 – Contribuições do supervisor de estágio supervisionado.....	74
Quadro 06 – Contribuições da prática pedagógica no fazer docente e a preparação profissional para o mercado de trabalho	77

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Anos de atuação no mercado de trabalho	62
Gráfico 02 – Campos de atuação profissional dos(as) entrevistados (as)	64
Gráfico 03 – Freqüência das dificuldades encontradas no exercício profissional.....	66
Gráfico 04 – Freqüência das concepções de estágio	71
Gráfico 05 – Contribuições do supervisor de estágio supervisionado.....	74
Gráfico 06 – Contribuições da prática pedagógica no fazer docente e a preparação profissional para o mercado de trabalho	78

LISTA DE SIGLAS

CFE – Conselho Federal de Educação
CONFEF – Conselho Federal de Educação Física
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão
COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular
ENEEF – Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física
IES – Instituição de Ensino Superior
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PB – Paraíba
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
URNE – Universidade Regional do Nordeste

Introdução

A democratização efetiva da educação, garantindo uma formação de qualidade para todos, tem sido pauta de muitas discussões nos últimos tempos, sobretudo pelas tensões que caracterizam a sociedade contemporânea, resultado de um conjunto de fenômenos associados à globalização, tais como: expansão da tecnologia, novas formas de organização do trabalho, dentre outros, emergindo assim, um novo projeto educacional.

Uma questão importante nessas discussões é se os cursos de formação estão atendendo às reais necessidades do futuro profissional, uma vez que muitos programas são constituídos de currículos desconexos com a realidade, centrando-se basicamente no racionalismo técnico, como se a prática pedagógica se constituísse em um mero campo de aplicação de conhecimentos científicos.

De acordo com Pereira (2000, apud Arnoni, 2001, p. 27), os cursos de Licenciatura trazem um modelo de currículo, em que as disciplinas pedagógicas ficam justapostas às de conteúdo, sem existir interligação entre elas, impossibilitando, dessa forma, ao futuro profissional o exercício consciente e reflexivo da sua prática, uma vez que esta não se apresenta em estado teórico, como objeto do pensamento e articulada à práxis social.

Em relação a isso, Schön (2000, p. 25) defende que: “As escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados [...]”, pois, para ele, a prática reflexiva se constitui o eixo norteador da formação profissional, haja vista que a complexidade da atividade docente exige do profissional uma constante reflexão sobre os problemas reais, num processo dialético entre teoria e prática.

Quanto a esse processo reflexivo, Krug (2001, p. 41) aponta que “é importante o professor ‘refletir na’ e ‘sobre a sua ação’, porque desta forma estará super valorizando o ‘saber’, o ‘fazer’ e o ‘porquê fazer’, que são fontes do processo de produção de conhecimento”.

Diante disso, Faria Júnior (1983) aponta para uma nova exigência na formação profissional, considerando que o ensino não é mais a simples transmissão do saber e do saber fazer, mas, sobretudo, uma preparação mais ampla para um futuro emergente, na tentativa de eliminar o ensino tecnicista, que muito tempo permeou os cursos de formação.

O contexto dessas discussões estimula a existência de desafios a serem enfrentados pelos cursos de Licenciatura, no que diz respeito a uma efetiva articulação entre o saber/fazer pedagógico e a reflexão desse fazer, cujo objetivo é balizar a fragmentação do conhecimento – complexidade que se apresenta, de forma mais transparente, nos componentes curriculares de estágio supervisionado.

Com isso, as práticas educativas, de forma geral, bem como a atuação do discente no estágio supervisionado têm se constituído em um dos principais focos de discussão, reflexão e debates dos cursos de Licenciatura, tendo em vista um novo pensar para a formação profissional, a exemplo do que vêm ocorrendo nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

Há que considerar-se, também, no bojo dessas discussões, uma formação orientada pela diversidade de necessidades da sociedade contemporânea, rompendo com a educação transmissiva, em que se aprende de forma acrítica e descontextualizada. Neste caso, o estágio não deve acontecer desarticulado da construção teórica do graduando, mas vivenciado ao longo da graduação.

Nesse sentido, a LDBEN -, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, prevê no seu Art. 12º, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996).

É neste novo contexto educacional que o curso de formação em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB vem redimensionando sua prática com vista na formação de um profissional comprometido com a educação em sua dimensão ética, política, social e cultural. Com isso, necessário se fez a elaboração de um novo Projeto Político-Pedagógico, de modo que atendesse à nova realidade de formação universitária, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de acordo com a Lei 9.131, de 25 de Novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de Fevereiro de 2004, traduzidas na Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004, bem como na Resolução UEPB/CONSEPE/13/2005. Neste observa-se a ampliação da carga horária, passando de

regime anual para semestral, além de outros aspectos que abordamos no decorrer deste estudo, especificamente em relação às práticas de ensino e aos estágios supervisionados, onde se propõe uma Prática de Ensino e Estágio Supervisionado não apenas como cumprimento de uma exigência legal, desligado de sua realidade, mas contextualizados e comprometidos com a transformação social; onde se encontra unidade entre: formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social, conhecimento e ação (práxis).

Enfatizamos, neste estudo, as contribuições do Estágio Supervisionado na formação dos profissionais da Educação Física, visto que, são inúmeras as problemáticas que o cercam, o que podemos constatar ao longo desta pesquisa, quando muitos profissionais ressaltam a distância da teoria apreendida na sala de aula e a sua aplicabilidade na prática, juntamente com a insatisfação em relação à atuação da supervisão de estágio da mencionada universidade.

Acreditamos, portanto, que este momento da formação é de fundamental importância, uma vez que as experiências decorrentes dessa formação acadêmica serão fundamentais na futura atuação profissional.

Assim, através dessa vivência o acadêmico lança mão dos saberes que está aprendendo na sua formação, para construir o seu fazer pedagógico durante a atuação profissional.

Nesse caso, investigar as contribuições da prática pedagógica/estágio na formação acadêmica é fundamental, pois, acreditamos que a sua atuação profissional será o reflexo das ações desenvolvidas ao longo do curso.

Segundo Pimenta & Lima (2004), o Estágio/Prática de Ensino passa a ser um retrato vivo da sua prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar acerca dessa experiência. É neste momento que surgem as mais variadas inquietudes na prática pedagógica do acadêmico, pois aqui ocorre o confronto direto entre teoria e prática. Essas autoras acrescentam, ainda, que é no Estágio que o acadêmico depara-se com a necessidade de articulação entre os conhecimentos teórico-metodológicos para compreender a realidade escolar, os sistemas de ensino e as políticas públicas para a educação, que ocorre através da aproximação com a realidade, no momento em que o futuro docente passa a sentir-se professor, ao ter contato com a sua profissão.

Estas evidências permitem perceber que os cursos de formação das licenciaturas, de uma forma geral, apresentaram avanços expressivos nas últimas décadas. No entanto, ainda muitas são as críticas frente à dicotomia teoria e prática, evidenciada nos estágios e práticas de ensino, uma vez que o velho modelo formativo ainda não foi superado nas universidades.

O presente estudo analisa ainda as contribuições de conteúdos teóricos trabalhados no curso de Licenciatura em Educação Física da UEPB, para os alunos(as)/professores(as) em atuação durante o estágio supervisionado, pois é nele onde teoria e prática devem concretizar-se de forma que haja uma perfeita sincronia no seu futuro profissional.

Este estudo justifica-se pelas experiências vividas como professora do curso de Licenciatura em Educação Física, na componente curricular Handebol, desde 1991, e como coordenadora da Área da Prática Pedagógica, desde 2004. Tais experiências e as trocas de informações, dúvidas, angústias e inquietações, instigaram-me a curiosidade em realizar uma reflexão mais aprofundada em relação às trajetórias acadêmicas dos discentes e à influência destas no exercício profissional, conforme já enunciado.

Nesse contexto, espera-se que os resultados desta pesquisa forneçam informações relevantes para desvendar o universo complexo que envolve o Estágio Supervisionado, contribuindo assim, para a elaboração de novos programas das componentes ora citadas, otimizando, com isso, a formação do profissional em Educação Física.

É importante ressaltar que leituras sobre o percurso histórico da Educação Física no Brasil e o conhecimento sobre as políticas públicas de formação de profissionais nessa área, hoje instituídas, criaram a necessidade de entendermos até que ponto os conhecimentos teóricos influenciaram na atuação pedagógica do profissional e, sobretudo, a associação que nela se faz entre teoria e prática. Saber da *qualidade* da formação do profissional dessa educação que, certamente, põe marcas na sua ação junto a escolas e demais instituições, passou a ser o foco da questão.

Assim, elaboramos o problema desta pesquisa, enunciando-o nas questões que seguem:

1. O modelo de formação inicial, especificamente a Licenciatura em Educação Física, está possibilitando a interação entre o conhecimento teoricamente construído e as necessidades para a atuação desse profissional?
2. E como contribui o Estágio Supervisionado para que esse processo se possa efetivar?
3. A experiência prática é o referencial para que o profissional exerça uma docência de qualidade?

As respostas para estas indagações certamente possibilita uma discussão sobre qual é a formação profissional mais adequada para suprir as falhas observadas na atuação dos profissionais em Educação Física dentro do atual contexto social.

Assim, buscando responder a essas questões, estabelecemos o seguinte objetivo Geral: Investigar a contribuição do estágio supervisionado na formação inicial do licenciado em Educação Física.

E como objetivos específicos:

- Identificar a atuação profissional dos(as) alunos(as) egressos(as) do curso de Licenciatura em Educação Física;
- Analisar, através dos discursos dos(as) alunos(as) egressos (as), as dificuldades encontradas na atuação profissional;
- Apreender relações entre os conhecimentos teóricos e a atuação profissional anunciada nos discursos;
- Analisar referências para o trabalho pedagógico em Educação Física.

Quanto à organização estrutural, este trabalho apresenta-se em quatro capítulos.

No capítulo I, abordamos o percurso profissional do docente em Educação Física, ao longo do tempo, em que evidenciamos três grandes vertentes: higienista, baseada em pressupostos sanitaristas, que tinha como função modificar os hábitos de saúde e higiene; militarista, marcada pela formação de homens fortes e saudáveis, numa prática voltada para atender às necessidades de defesa e desenvolvimento do país e esportiva, visando à estimulação para a excelência no desempenho atlético.

Neste, também discutimos as políticas de formação em Educação Física, tendo como suporte a Constituição Federal de 1937 e 1988, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61, Lei nº 5692/71, Lei nº 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais (Lei 9.131/95), Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (Resolução nº 07, de 2004), Conselho Nacional de Educação Física (Resolução CNE/CP2, de 2002), Parâmetros Curriculares para Educação Física, Resolução 09/97 do CONSEPE/UEPB e na (Resolução nº3 de 16/06/1997), dentre outros documentos oficiais. Essa retrospectiva se fez necessária, uma vez que como refere Freitas & Galvão (2007), olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico em cruzamentos com os outros e a dar sentido ao nosso posicionamento como professores.

No capítulo II, faz-se inicialmente uma breve incursão sobre os aspectos legais acerca do estágio supervisionado, através da análise de Diretrizes, Pareceres e Leis que definem ou definiram o ensino em nosso país, desde a LDBEN de 1961 à atual LDBEN de 1996. Esses aspectos levantam informações que implicam diretamente na formação do professor de um modo geral e em específico do professor de Educação Física. Faz-se, ainda, uma incursão sobre aspectos conceituais e práticos do estágio docente e, posteriormente, um recorte diante das perspectivas e desafios do Estágio Supervisionado na formação do professor de Educação Física.

O capítulo III apresenta a análise dos dados coletados através dos discursos dos(as) alunos(as) egressos(as) do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEPB, abordando basicamente as contribuições do Estágio Supervisionado na formação inicial do licenciado em Educação Física, destacando as dificuldades encontradas ao longo desses componentes e no exercício profissional. Tais discussões estabelecem o confronto entre as propostas para a formação do profissional de Educação Física no Brasil, expressa nas políticas públicas e a realidade vivenciada por esses profissionais.

Por fim, verificou-se que os resultados desta pesquisa forneceram informações relevantes para desvendar o universo complexo que envolve o Estágio Supervisionado, contribuindo para a elaboração de novos programas das componentes ora citadas, otimizando, com isso, a formação do profissional em Educação Física.

Capítulo I - Percurso metodológico da pesquisa

Na busca de encontrar respostas ou caminhos que possam elucidar as questões perseguidas neste estudo e os fins a que ele se propõe, fez-se necessário a elaboração de procedimentos metodológicos com vistas na estruturação e organização dos caminhos, e na esperança de que este se transforme num convite ao leitor, para uma interlocução com a realidade investigada.

Nesta busca recorreremos a Frigoto (1997) por este justificar a necessidade de escolha de um método pelo pesquisador e a Oliveira (2005) por afirmar ser um método “um procedimento adequado para estudar ou explicar um determinado problema”.

Para abordarmos a problemática aqui delimitada, utilizamos a pesquisa qualitativa, por entendermos que essa abordagem é a que melhor atende à natureza das questões aqui levantadas.

Goldenberg (1999, p. 49),

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. [...] Os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo ‘bom para pensar’ questões relevantes para o tema estudado.

A abordagem qualitativa assumida neste estudo configurou-se através de um *Estudo de Caso*. A delimitação do universo da pesquisa favoreceu um estudo aprofundado e específico, por fazer referência apenas a uma determinada realidade, recortada de um contexto maior: o Curso de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba dentre todas as licenciaturas que compõem esta universidade.

O estudo de caso surgiu, conforme Gressler (2003), da “necessidade de se obter modalidades mais adequadas para a investigação nas ciências humanas e sociais”. Trata-se de um método *eclético* por ser utilizado em diferentes áreas do conhecimento e por ser também utilizado como prática pedagógica (Oliveira, 2005).

Para Yin (2005), o *Estudo de Caso* caracteriza-se, também, pela facilidade de compreensão dos fenômenos estudados, mesmo em sua complexidade e, por se constituir de um método abrangente que favorece amplas generalizações baseadas em evidências, reforçando assim, a compreensão.

Segundo Laville & Dione (1999, p.155), o estudo de caso,

[...] permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado. [...] a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos.

A unidade selecionada para o nosso estudo de caso foi o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, localizada no município de Campina Grande - PB - Brasil. Optamos por estudar a referida universidade, considerando, de um lado, a nossa experiência como professora e coordenadora da prática de ensino e, de outro, o desejo de ampliarmos o conhecimento sobre as contribuições desta na atuação profissional dos(as) alunos(as) egressos(as), conforme já foi citado anteriormente.

Dez alunos, sendo seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino, egressos da Licenciatura em Educação Física da mencionada universidade, representam os sujeitos da pesquisa, já na condição de professores atuantes no mercado de trabalho. Ingressaram no curso no ano de 2004, concluindo-o no ano de 2008 e participaram do processo investigativo no ano de 2009.

Estabelecidos os fins do estudo, foi necessário definir como critério de escolha dos sujeitos envolvidos, a condição destes serem caracterizados como ex-alunos(as) e professores já atuantes no âmbito formal e não-formal.

Outro fato considerado na definição dos critérios para escolha dos sujeitos entrevistados foi a inserção destes no curso de Educação Física da UEPB durante a elaboração de um novo Projeto Político- Pedagógico.

Para preservar o anonimato dos sujeitos, cujas falas são citadas ao longo deste estudo, substituímos os seus nomes por um código, que utiliza letras e números: P1, P2, P3...P10.

Além dos critérios acima referidos, algumas informações acerca dos sujeitos selecionados foram colhidas e consideradas importantes no processo de escolha.

São elas:

- **P1** é do sexo masculino, reside na cidade de Campina Grande – Paraíba e não possui experiência em Educação Física no âmbito escolar. Antes e após a conclusão do curso de Educação Física desenvolvia suas atividades profissionais no mercado de trabalho não formal, em clubes e academias, através da dança, da ginástica de academia e da hidroginástica;
- **P2** é do sexo feminino, reside na cidade de Areia – Paraíba e iniciou as suas atividades profissionais, no campo não formal do mercado de trabalho, em atividades de dança, natação e ginástica de academia para adultos, um ano antes de concluir o curso de Educação Física. Nesse mesmo período, iniciou a sua experiência docente no campo formal, em instituições escolares da rede privada de ensino;
- **P3** é do sexo feminino, reside na cidade de Campina Grande – Paraíba e também iniciou suas atividades profissionais durante a realização do curso de Educação Física, aguçando em escolas de rede privada de ensino, onde desenvolve atividades de Educação Física escolar, handebol e futsal;
- **P4** é do sexo masculino, reside na cidade de Esperança – Paraíba e iniciou as suas atividades profissionais no campo não formal do mercado de trabalho, numa academia da mesma cidade onde reside. A sua experiência de trabalho é com adultos e terceira idade através de atividades de ginástica;
- **P5** é do sexo feminino, reside na cidade de Campina Grande – Paraíba e começou as suas atividades profissionais concomitante ao período de conclusão do curso de Educação Física, no campo formal, em uma escola da rede pública de ensino, com crianças na faixa etária de 06 (seis) a 12 (doze) anos de idade;
- **P6** é do sexo masculino e reside em Campina Grande – Paraíba. Antes de concluir o curso de Educação Física já desenvolvia as suas atividades profissionais em atividades de ginástica de academia para adultos em clubes, campo de trabalho não formal e posteriormente com atuação em instituições escolares da rede pública de ensino;
- **P7** é do sexo masculino, reside na cidade de Campina Grande – Paraíba. Durante a conclusão do curso de Educação Física desenvolveu as suas atividades profissionais, na condição de auxiliar técnico de handebol em escolas da rede privada de ensino, da cidade onde reside, na condição de voluntário. Posteriormente, assumiu a condição de professor de Educação Física em uma dessas escolas onde atuava como voluntário;

- **P8** é do sexo masculino e reside na cidade de Campina Grande – Paraíba. Durante a realização do curso de Educação Física desenvolvia atividades informais, em arbitragem de futebol. Nesse mesmo momento deu início à sua experiência docente no campo formal, em instituições escolares da rede privada de ensino;
- **P9** é do sexo masculino e reside na cidade de Lagoa Seca – Paraíba. Durante a realização do curso de Educação Física, trabalhava no setor de comércio na cidade onde reside. No entanto, nos finais de semana era voluntário em comunidades carentes, organizadas por instituições religiosas desenvolvendo atividades de handebol e futebol de campo com crianças de oito a catorze anos de idade;
- **P10** é do sexo feminino e reside na cidade de Campina Grande – Paraíba. Durante e após a realização do curso exerceu atividades profissionais na área da Educação Física, no campo formal e não formal;

Os contatos com os sujeitos investigados deram-se de forma direta e pessoal, nos locais de atuação profissional destes, onde foi possível a realização das entrevistas. Na transcrição destas, preservou-se a originalidade da linguagem oral dos sujeitos.

Sendo assim, fez-se uso de entrevistas semi-estruturadas, como instrumento de coleta de dados (Apêndice A) composta por seis questões que sondavam informações e opiniões desses sujeitos: sobre a sua formação e situação funcional, sobre as dificuldades encontradas por estes profissionais nas suas atuações pedagógicas, sobre o entendimento acerca do Estágio Supervisionado e a contribuição da supervisão, bem como às contribuições dos pressupostos teóricos da formação para a prática docente e o preparo destes para o mercado de trabalho. Todos os membros abordados foram bastante receptivos não apresentando, em nenhum momento, resistência a participarem da pesquisa.

Segundo Goldenberg (1999, p. 88), a entrevista oferece vantagens, tais como:

[...] 2. As pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever; 3. maior flexibilidade para garantir a resposta desejada; 4. pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições; [...] 6. permite uma maior profundidade; 7. estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados.

A viabilização desse estudo demandou um contato com a Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEPB, com o objetivo de coletar dados concernentes ao seu Projeto Político-Pedagógico.

Do primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa até ao final da coleta de dados passaram-se três meses (Outubro, Novembro e Dezembro de 2009).

Os discursos dos(as) alunos(as) egressos(as) do curso de Licenciatura em Educação Física foram tratados pelo método da Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (1979) consiste num

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1979, p. 42).

Para Bardin (1979, p. 29), o método da análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: a pré-análise *leitura flutuante*, que implica na escolha dos documentos e organização dos dados; a *codificação*, processo pelo qual os dados brutos são agregados em unidades, isto é, segmentos de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequência”; a *categorização*, agrupamento das unidades de registro em razão de características comuns; a *inferência*, análise qualitativa.

Seguindo os passos defendidos por Bardin, realizámos em primeira mão uma leitura flutuante dos discursos produzidos nas entrevistas, para que fizéssemos um reconhecimento do texto, e conseqüentemente o levantamento das unidades de registro que permitiu que levantássemos algumas categorias provisórias. Após leituras reiteradas do material, agregámos estas unidades em categorias e, por último, realizámos a análise qualitativa.

No caso desta pesquisa, foram construídas as seguintes categorias: Dificuldades na experiência docente: a ênfase na dissociabilidade teoria/prática; Concepções e contribuições do estágio supervisionado: reincidência na relação e aplicabilidade teoria/prática; O papel da universidade na formação/atuação e preparação do profissional de Educação Física.

Capítulo II - Revisitando a história da educação física no Brasil: trajetórias, limites e perspectivas

2.1 Das práticas higienistas à consciência de uma cultura corporal

A discussão acerca da formação do(a) professor(a) de Educação Física, vem sendo, nos últimos anos, pauta de vários estudos acadêmicos, haja vista que o caminho por ela percorrido tem evidenciado muitas contradições em relação à identidade do curso.

Ao longo de sua história, verificamos inúmeras mudanças no que concerne ao norteamento da Educação Física, tendo esta, assumido várias dimensões, que vão desde a formação de homens fortes até à consciência corporal. Em relação a essa última, entendendo-a na perspectiva do movimento além da força, considerando a integração com outras áreas do saber. Portanto, para discutir essa nova figuração da Educação Física no Brasil, necessário se faz caminharmos um pouco sobre seu contexto histórico, considerando à concepção assumida no decorrer do tempo, bem como suas finalidades e o seu campo de atuação.

No universo da multiplicidade acerca de seus objetivos ao longo da história, situa-se a Educação Física sujeita a visão utilitarista do Estado, vinculada às instituições militares e à classe média, cuja preocupação consistia em formar homens guerreiros, bem como a função higienista, que tinham como função modificar os hábitos de saúde e higiene.

Segundo Cardoso (2009a, p. 33), “no Brasil, a educação física sempre esteve atrelada às necessidades do Estado, desde a sua implantação nas escolas até ao golpe militar de 1964”¹. De acordo com a autora, a Educação Física passa a ter um caráter mais sistematizado no século XIX, em consequência das preocupações dos médicos higienistas em relação ao alto índice de mortalidade infantil, decorrentes da falta dos cuidados básicos de higiene. Tal educação, baseada em pressupostos sanitaristas, tinha como forma de combate não somente as

¹ A Ditadura Militar foi o período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil, entre os anos de 1964 e 1985. Essa época caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão àqueles que eram opostos ao regime militar.

moléstias que afetavam a população, mas também como meio mais eficaz de modificação de crenças e costumes populares, em contraposição aos emergentes conhecimentos científicos.

Acrescido a esses pressupostos, havia, também, uma grande preocupação com a eugenia, ação que visava o aprimoramento genético da raça humana, com vistas a atingir a perfeição racial do povo brasileiro, através de exames pré-nupciais, proibição de casamentos consangüíneos, bem como a esterilização de deficientes. Isso, devido ao temor da mistura de raças, pela contingência de escravos negros. Nesse caso, a educação sexual associada à Educação Física deveriam incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a ‘pureza’ e a ‘qualidade’ da raça branca (Brasil, 1997, p. 19).

Retomando a questão acima citada, analisando a periodização das práticas da Educação Física feita por Cardoso (2009b, p. 33), observa-se que no Brasil Império, pelas precárias condições de higiene e saúde, foi implantada, obrigatoriamente, a Educação Física nas escolas, cujo objetivo voltava-se para desenvolver homens com melhor capacidade intelectual e mulheres para procriar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s - (Brasil, 1997, p. 20), “no ano de 1851 foi feita a Reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a Educação Física nas escolas dos municípios da corte”. A referida reforma não agradou à grande maioria dos pais, haja vista que, para elite, essa atividade não tinha caráter intelectual, mas estava associada ao trabalho escravo.

Com a Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública, Rui Barbosa, através do Parecer 224, defende a inclusão da ginástica nas escolas bem como a equiparação dos professores de ginástica aos outros de outras disciplinas. Nesse parecer, Rui Barbosa expõe a importância dessa atividade para favorecer o crescimento intelectual (Brasil, 1997, p. 20).

Na primeira república, com o fim da escravidão e o processo de urbanização, a Educação Física, além de dar continuidade ao propósito sanitário, assume, também, a formação de homens fortes e saudáveis, numa prática voltada para atender às necessidades de defesa e desenvolvimento do país, almejando a ordem e o progresso, continuando, assim, como uma Educação Física utilitária.

Durante o período Vargas, iniciado na década de 30, e tendo por base o grande desenvolvimento industrial e a segunda guerra mundial, ocorre a militarização das práticas de Educação Física, onde esta assume uma formação basicamente destinada à segurança nacional

e à mão-de-obra. Nesse contexto, a Educação Física visava fortalecer o homem trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e a desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade (Brasil, 1997, p. 21).

Esse momento histórico é marcado por grandes transformações políticas, sociais e econômicas, o que culminou com a elaboração e promulgação da Constituição Federal de 10 de novembro de 1937, dá um destaque à Educação Física, quanto à sua obrigatoriedade, como é o exemplo do:

Art.131 - A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (Brasil, 1937).

No artigo 132, a referida lei estabelece a administração das atividades relativas à Educação Física, o que deixa transparecer claramente o caráter militarista e utilitário dessa prática.

Art. 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por instituições civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho manual nos campos e oficinas, assim, promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la para o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação... (Brasil, 1937).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4024 – que, pelo Decreto nº 5.540, estabelecia a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e para o ginásio, passando o esporte a ganhar mais espaço no cotidiano escolar. Na escola primária a Educação Física era voltada para recreação enquanto que para o ginásio, consistia em ensinar a ginástica formativa e fundamentos de jogo (modalidades esportivas coletivas),

Posteriormente, o golpe de 1964, com a valorização do esporte de competição e o uso deste como propaganda política, a Educação Física rende-se à busca de atletas, excluindo desse processo as pessoas menos habilidosas. Era marcante, também, a formação de mão-de-obra qualificada, o que caracterizava uma educação tecnicista, que busca na perfeição técnica, o despontar de talentos.

Após 10 anos da LDB de 1961, é implementada a LDB nº 5692 de 1971, que organizava o ensino em dois segmentos: 1º e 2º graus. O 1º grau era composto de oito séries integradas pelo núcleo comum (disciplinas) e uma parte diversificada (atividades práticas) constituídas de educação artística, inglês e educação física. Nesse nível de ensino, as aulas de Educação Física compreendiam ‘um conjunto de ginástica, jogos desportos, danças e recreação, capaz de promover o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito [...]’. Já no 2º grau, composto por três ou quatro séries, a educação física era a partir de modalidades ginásticas, atléticas e esportivas (São Paulo, SE/CENP, 1985).

Segundo os PCN’s (Brasil, 1997, p. 22), no âmbito educacional, a partir do Decreto 69.450, de 1971, a Educação Física é considerada como uma atividade voltada para o desenvolvimento das forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, embora que, na prática, só os aspectos voltados para a aptidão física desportiva tenham sido considerados, garantindo a preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho.

Ainda de acordo com os PCNs (Brasil, 1997, p. 22), na década de 70, o governo militar, baseado no princípio de manter a ordem e o progresso, investe na Educação Física, considerando as atividades esportivas como fundamentais na melhoria da força de trabalho para o ‘milagre econômico brasileiro’, o que ocasiona o estreitamento entre o esporte e o nacionalismo. Segundo Cardoso (2009b), esse foi um período da massificação do esporte, em que os atletas eram considerados os heróis da pátria, argumento este utilizado pela ditadura militar para enaltecer a prática de Educação Física em todos os níveis de ensino, inclusive, mantendo os alunos ocupados em atividades que os distanciavam de outros movimentos sociais.

Para Caparroz (2007, pp. 8-9), eram atividades pautadas quase que exclusivamente na biologização do ser humano através de práticas desportivizadas, que tinham como objetivo a formação de atletas e o desenvolvimento de aptidão física, baseada em uma pedagogia tecnicista. O autor afirma, ainda, que “[...] a Educação Física voltava-se para a construção de um corpo ordeiro, disciplinado, forte e alienado, garantindo saúde e aptidão física ao trabalhador, preparando-o para as exigências das técnicas do trabalho” (Caparroz, 2007, p. 9).

Para Peres (2000), nesse momento histórico, a Educação Física nada mais era do que um meio de imposição de condutas, ou seja, um método tecnicista de influência militarista do fazer pelo simples fazer e não como finalidade do processo educacional. Na visão de Cardoso (2009, p. 33), esse caráter utilitarista permanece no século XX, tendo, ainda, como objetivo a

formação de homens fortes para o bem da Pátria, o homem perfeito, resquícios tanto do movimento higienista como do adestramento e a competição do período da ditadura militar. Nesse caso, conforme o Coletivo de Autores (1992, p. 51),

Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como ‘receita’ e ‘remédio’. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir um corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista.

A crítica à Educação Física escolar de caráter militarista, biologicista e esportista, levou estudiosos, na década de 80, a pensar no redimensionamento das concepções pedagógicas, visando outras formas de compreendê-la, ou seja, concepções e práticas pedagógicas libertadoras, cujo objetivo era desenvolver uma prática voltada para o desenvolvimento humano em contraposição às necessidades do capital.

Para Soares et al (1992, pp. 55, 56), são movimentos renovadores na Educação Física que têm a psicomotricidade, a pedagogia humanista e o movimento Esporte para Todos como eixo. De acordo com Caparroz (2007, p. 10), esse momento foi marcado por importantes eventos, cujo objetivo era discutir uma nova forma de pensar a Educação Física Escolar, tais como: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – Região Norte/Nordeste 32ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); I Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF), dentre outros.

Várias outras discussões permearam na década de 80, principalmente no que diz respeito à inconsistência teórica da Educação Física enquanto campo de conhecimento com prática social. Nesse sentido, Caparroz (2007, p. 2) aponta algumas hipóteses que nortearam seus estudos acerca da Educação Física no período compreendido entre 1980 e 1994:

- a) embora os elaboradores da produção teórica sobre educação física escolar estivessem centrando suas preocupações em uma educação física a ser desenvolvida dentro da escola, não conseguiram estabelecer uma interlocução com a educação no sentido da caracterização da educação física como componente curricular;
- b) ao elaborarem a produção teórica sobre educação física escolar, justificam, explicam sua incorporação e seu desenvolvimento como componente curricular, buscando uma fundamentação basicamente no seu caráter instrumental, utilitário, na sua determinação pela estrutura econômica, política e social em favor do poder hegemônico, dominante;
- c) a Educação Física manteve uma intensa interlocução com a educação, apenas no âmbito das teorias educacionais, incorporando os aspectos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação, de modo mecânico.

Seus estudos revelam que, mesmo havendo uma preocupação dos estudiosos em relação à Educação Física Escolar, a mesma não se sustentava enquanto componente curricular, haja vista que privilegiavam as teorias educacionais que conformavam a Educação Física Escolar, considerando apenas as questões sociológicas e filosóficas da educação, não se preocupando, portanto, com as particularidades e peculiaridades da área. Além disso, a Educação Física enquanto componente curricular limitava-se apenas à disciplina/atividade desenvolvida no interior das escolas. Para Caparroz (2007, p.14), “tem-se a impressão de que a Educação Física não consegue olhar para o seu interior e visualizar as questões da prática pedagógica, do componente curricular, da didática”. Com isso, o autor deixa transparecer certa indefinição da Educação Física Escolar. Tal indefinição leva alguns autores, a exemplo de Medina (1983), Oliveira (1997), Castellani Filho (1989), Freire (1989), dentre outros, a discutir incisivamente sobre “o que é Educação Física?” (Caparroz, 2007, p.22).

Vale salientar que mesmo a Educação Física, assumindo na década de 80 uma concepção modernizadora, ainda apresenta-se de forma dicotomizada, ou seja, não supera a visão dualista do homem: corpo e mente, uma vez que define-se como uma ‘disciplina que, através do movimento, cuida do corpo e da mente [...] é a área do conhecimento humano que, fundamentada pela interseção de diversas ciências, e através de movimentos específicos, objetiva desenvolver o rendimento motor e a saúde dos indivíduos’ (Medina apud Caparroz, 2007, p. 28). Essa concepção, contrapõe-se a idéia da Educação Física como superadora da visão dicotomizada entre mente e corpo, entendendo, portanto, o homem em sua totalidade, considerando os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, o que constitui-se uma concepção revolucionária da educação física. Dessa forma Medina (apud Caparroz, 2007, p. 28) define a Educação Física revolucionária como sendo:

[...] A arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre.

É importante ressaltar que, mesmo que a Educação Física nas escolas tenha sido assegurada legalmente, sua inclusão não foi garantida, uma vez que não havia pessoas capacitadas para tal prática.

Ainda no contexto dos anos 90, com a aprovação da LDBEN (Lei nº 9394/96), a Educação Física deixa de possuir características de atividade extracurricular e passa a ser uma

componente curricular obrigatória em todos os níveis de ensino, com exceção do período noturno e ensino superior, no qual ela passa a ser facultativa, o que se pode constatar no Art. 26º, parágrafo 3º: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996). A não obrigatoriedade da Educação Física nos cursos noturnos é, de certa forma, um não cumprimento da Constituição Federal de 1988, uma vez que em seu Art. 3º, inciso IV, estabelece que o País tem como objetivo promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1937).

O texto legal trata, ainda, da formação integral do educando, considerando, além dos aspectos afetivos e cognitivos, os aspectos históricos, sociais das práticas corporais, assim como os aspectos técnicos propriamente ditos, para que se um tenha cidadão crítico e consciente - que pratique a sua motricidade sabendo o porquê da sua eleição e as possíveis implicações.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares para Educação Física (Brasil, 1998) trazem, no universo de suas discussões, uma proposta que procura ampliar a concepção de Educação Física, antes baseada apenas no biologismo para as dimensões afetiva, cognitiva e sociocultural, de modo que o aluno possa ter acesso a conhecimentos, habilidades e atitudes acerca da cultura corporal, considerada como objeto de estudo da Educação Física. No entanto, por mais que se reconheça as contribuições deste documento como norteamento pedagógico, não podemos desconsiderar o caráter higienista e eugênico, bem como o pensamento militarista e desportista (Século XIX e XX), quando o referido documento sugere a aptidão física como um aspecto preponderante na avaliação, explicitando como critérios superar desafios corporais em diferentes contextos como circuitos, jogos e brincadeiras, monitorar o próprio desempenho e interagir com colegas, adotando postura cooperativa (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997).

Está claro que atualmente a Educação Física convive com uma multiplicidade de concepções inovadoras. No entanto, a referida disciplina parece assumir um lugar secundário em relação às demais disciplinas, haja vista que esta deve ajustar-se à proposta pedagógica da escola, o que não acontece, no texto da LDB, com as demais disciplinas, além de torná-la facultativa nos cursos noturnos.

2.2 A formação do professor de educação física: fundamentos teóricos-metodológicos

Uma das principais mudanças ocorridas no processo evolutivo da Educação Física está relacionada à Formação Acadêmica do Futuro Profissional, ponto este que nos remete a investigar alguns aspectos legais.

De acordo com Souza Neto, Alegre, Hunger e Pereira (s.d), no período compreendido entre 1824 e 1931, surgiram as primeiras iniciativas em prol da Formação do profissional de Educação Física. Tais iniciativas, de caráter militarista, baseavam-se em exercícios voltados para a preparação física, a defesa pessoal e os esportes e eram desenvolvidos por mestres de armas, instrutores e treinadores.

É importante afirmar que nas duas primeiras décadas de 90, a Educação Física recebeu uma atenção especial por parte dos escolanovistas, principalmente, no que concerne ao papel do professor, uma vez que o modelo pedagógico militarizado, não condizia com os preceitos da escola nova, que acreditava numa abordagem mais científica e com uma visão mais voltada para a totalidade do homem. Muitos desses estudiosos, a exemplo de Fernando Azevedo, defendiam uma formação mais consistente, lançadas em bases científicas. Segundo Caparroz (2007, p. 97),

Ainda que sob forte influência biológica, esse autor preocupa-se, por exemplo, em garantir aos professores de educação física ‘uma sólida instrução teórica e prática’ a partir da orientação de um ‘educador, que deve ser além de psicólogo avisado, ‘um engenheiro biólogo’.

Observa-se, com isso, uma preocupação dos escolanovistas em garantir uma formação ao professor de Educação Física escolar mais adequada e pautada na fundamentação científica. Nesse caso, afirma Betti (apud Caparroz, 2007, p. 99), que o interesse dos escolanovistas na formação dos professores de Educação Física, suscitou a criação de uma escola profissionalizante de Educação Física (Reforma do Distrito Federal). Mas, mesmo defendendo alguns princípios filosóficos norteadores da atuação político-pedagógica do profissional de Educação Física, Azevedo (apud Caparroz, 2007) aponta para necessidade de fortalecer a saúde da mulher, entendendo que a regeneração do povo depende dessa, ou seja, para ele, uma mulher frágil, fraca, geraria, também, uma prole doentia, o que comprometeria as futuras gerações.

Com isso, o autor demonstra uma abordagem da Educação Física biológica, em consonância com as idéias de Rui Barbosa, que no parecer ao Projeto 224 da ‘Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública’, deixa transparecer a necessidade de oferecer às mulheres atividades ginásticas que as preparassem fisicamente para a maternidade (Castellani Filho apud Caparroz, 2007, p. 110).

Ainda segundo os autores Souza Neto, Alegre, Hunger e Pereira (s.d), nos anos 30 a Educação Física passa a receber uma atenção maior dos órgãos estatais, a exemplo do ministério de educação e saúde, visto que essa modalidade de educação constitui-se um valioso elemento para a consolidação do ideário do estado. Assim, em 1931, é introduzido o primeiro programa civil de Educação Física - Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo -, tendo este, só funcionado em 1934. A referida escola, tempos depois, foi incorporada na Universidade de São Paulo. Esse curso formava o instrutor de ginástica e o professor de Educação Física. Vale a pena salientar que, mesmo sendo civil, estava calcado e coordenado pela instituição militar. De acordo com Bracht (apud Caparroz, 2007, p. 94),

A socialização do instrutor, ou seja, o processo pelo qual o sujeito assumia o papel de instrutor de ginástica consistia, fundamentalmente, num treinamento no interior da instituição militar ou numa Escola de Educação Física Militar.

Sendo assim, as aulas de Educação Física continuaram com os rígidos métodos militares, cabendo aos alunos, repetirem e cumprirem com o que lhes eram determinados, não desenvolvendo, portanto, um campo de conhecimentos científicos que a diferenciasses das atividades de instrução militar. Para Bracht (apud Caparroz, 2007, p. 94), esses métodos militares constituíram a base da construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar.

Com a função de despertar, desenvolver e aprimorar as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do aluno, em 1937, com a Constituição Federal, a Educação Física é legitimada, passando a fazer parte, obrigatoriamente, do currículo da escola secundária. Esse ordenamento legal traz em sua conjuntura, o reconhecimento social dos profissionais da área, estabelecendo um currículo mínimo para a graduação, ou seja, um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas em função da modalidade de atuação profissional pretendida, bem como a duração de dois anos (licenciatura curta) para sua conclusão. Segundo Souza Neto, Alegre, Hunger & Pereira (s.d, p.4):

Essa conquista deu-se em 1939, por meio do Decreto-lei nº 1.212 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e estabeleceu as diretrizes para a formação profissional. Entretanto, para além do discurso de determinado grupo, tem início um processo de organização e regulamentação que irá contribuir para a constituição do campo da educação física, pois se organizou e se regulamentou a profissão entre leigos e não-leigos na constituição do seu 'campo'.

Segundo Borges (1998, p. 25), nessa mesma década, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia, constituída de seções de Filosofia, Letras, Pedagogia e uma seção especial de Didática. Nesses cursos, os alunos que completassem três anos do curso ordinário e mais um ano de Didática, receberiam o diploma de Licenciado, diferentemente da formação em Educação Física, cuja terminalidade era de acordo com o nível escolar do aluno que ingressava no curso. Dessa forma, a formação em Educação Física dava-se nos níveis: “especialistas, monitores e professores, sendo esses últimos procedentes de escolas militares, cursos de 2º grau, licenciaturas curtas e programas de treinamento para leigos” (Borges, 1998, p. 25).

Sendo assim, em 1941, em todo território nacional, passa a se exigir o diploma de licenciado em Educação Física para o exercício das funções de professor da referida área em todas as instituições públicas de ensino, no âmbito federal, estadual e municipal, incluindo, também, o ensino superior. Essa obrigatoriedade estende-se à rede privada, em 1943 (São Paulo, SECENP, 1985).

De acordo com Borges (1998, p. 26), em 1945, com objetivo de aproximar a formação de professor em Educação Física das outras licenciaturas, o curso passa a ter a duração de três anos, embora só tenha sido exigido o certificado do curso clássico ou científico para os exames vestibulares, na década de 50, por pressão do movimento estudantil.

Compreendemos então que até à metade do século XX a Educação Física, ora sofreu fortes influências das correntes positivistas da área médica (higienismo) e de interesses militares (nacionalismo), ora acompanhou as mudanças do pensamento escolanovista.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN - n. 4.024/ 61, o curso de formação do professor ganhou uma atenção especial, Estatuto de nível superior, tendo a sua duração passado de dois para três anos, com uma carga horária mínima de 1.800 horas, outorgando, com isso o título de Licenciatura Plena. Esse novo currículo buscava garantir uma formação cultural e profissional adequadas. Para isso, “1/8 da carga horária do curso para

a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor fazendo dele um educador”.

Mesmo assim, nessa modalidade de curso, diferentemente das outras licenciaturas, não era exigido a disciplina de Didática. Posteriormente, com os Pareceres nº 292/62 e nº 627/69, o Conselho Federal de Educação, insere, no currículo da Educação Física, um núcleo de matérias pedagógicas, tais como: ‘Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus e Prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, nos moldes dos ‘internatos’ dos cursos de medicina” (Souza Neto et al, s.d). Nesse caso, de acordo com Tojal (2005), o Curso de Formação de Educação Física passa a ter disciplinas básicas (Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene) e profissionais (Socorros Urgentes, Ginástica Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e as matérias pedagógicas anteriormente citadas).

Para Faria Junior (1998, p. 33), a inclusão de um currículo mínimo, constituído de disciplinas pedagógicas no Curso de Formação em Educação Física, com objetivo de aproximar a formação deste profissional das demais licenciaturas, surge com trinta anos de atraso.

Ghiraldelli (apud Borges, 1998, p. 27) reforça que nas décadas de 60 e 70, o currículo no Curso de Formação em Educação Física, dava ênfase na técnica e no desporto de alto nível de competitividade, vinculado aos projetos da tecnoburocracia militar e civil, que foi instalado após o golpe militar de 1964.

De acordo com os PCN’s (Brasil, 1998, p. 23), a concepção de uma Educação Física voltada para a melhoria da aptidão física começa a ser contestada, no momento em que despontava uma crise de identidade da Educação Física. Essa crise ensejou uma mudança significativa nas políticas educacionais, sobretudo, com uma forte mobilização de educadores progressistas. Tais transformações estenderam-se ao curso de formação do professor de Educação Física, no sentido de viabilizar novas propostas curriculares, no entanto até à década de 1980 o corpo de conhecimento dos cursos de Educação Física no Brasil era eminentemente voltado a conteúdos técnicos esportivos (Costa et al, 2009).

Uma vez que surgiram vários questionamentos, como afirma Souza & Vago (1997, p. 121): “questionaram-se as influências médicas e militares que marcaram sua inserção nas escolas, disciplinando corpos; suas articulações com teorias raciais, produtora de uma raça forte e enérgica; sua submissão aos princípios do esporte de rendimento: sua compreensão de

corpo humano, reduzindo à dimensão biológica”. Assim, o enfoque passa a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno.

Isso possibilitou, a partir da Resolução n.º 03 do Conselho Federal de Educação, de 16 de junho de 1987, a autonomia institucional na elaboração das propostas curriculares, bem como, a discussão e reformulação dos currículos do curso de Educação Física, com vistas a uma formação do professor desejado em cada instituição, oportunizando, também, a importância e necessidade de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico (Oliveira & Dacosta, 1999). Essa década de 80 também foi marcada pela criação de vários cursos de pós-graduação na área de Educação Física, bem como a promulgação da nova Constituição Nacional, de 05 de Outubro de 1988, possibilitando, dentre outros aspectos, alterações curriculares nas mais diversas áreas do conhecimento.

Segundo Vaz, Sayão & Pinto (2002, p. 8), até à resolução 03/87, do Conselho Federal de Educação, o curso de Educação Física tinha uma duração de 3 anos, com disciplinas pulverizadas, assumindo um caráter tecno-biologizante. Com a preposição de um currículo novo, o curso estende-se para 4 anos, exigindo uma carga horária de 2.880 horas anuais. No entanto, essa ampliação não trouxe grandes mudanças, pois não garantiram a qualidade almejada, apresentando problemas de justaposição entre teoria e prática, no qual o estágio era considerado a parte prática do curso e as disciplinas que o antecederiam, a parte teórica, além da falta de articulação desse currículo com a realidade escolar.

Estes autores afirmam, ainda, que em 1987, com a promulgação do Parecer CFE n.º 215/87 e da resolução CFE n. 03/87, a Educação Física assume um novo estatuto estabelecendo a criação do Bacharelado, visando atender exclusivamente o mercado não escolar que estava em crescente expansão. Dessa forma, a Educação Física assume duas habilitações (Licenciatura e Bacharelado). O Licenciado (professor) voltado à Educação Física escolar e o Bacharel (profissional) voltado a programas de atividade física no atendimento de diferentes necessidades da população.

Assim, segundo Ghilardi (1998, p. 2) “a criação dos cursos de Bacharelado veio atender a um novo perfil de profissional que não está ligado ao ensino regular, mas a uma nova e crescente fatia do mercado constituído por clubes, academias, empresas, condomínios, personal trainers, onde a atuação é direcionada não somente em executar habilidades, mas em saber como e porquê executar”.

Este autor acrescenta, ainda, que o curso de Educação Física não deve apenas formar executores e repetidores de habilidades motoras, mas, sobretudo, formar um profissional com

“um repertório de conhecimento que o faça compreender o homem em movimento nos variados contextos em que ele se encontra, entendendo suas fases de desenvolvimento, suas necessidades, suas limitações, anseios, não se fundamentando somente na prática pela prática” (Ghilardi, 1998, p. 2)

Com isso, o curso passa a ter uma nova estrutura curricular concentrando os saberes da Educação Física em duas grandes áreas: Formação Geral - humanística e técnica - e Aprofundamento de Conhecimentos. Esse ordenamento legal confere às Instituições de Ensino Superior (IES) a autonomia na elaboração da estrutura curricular e carga horária do curso de Educação Física. Esse fato foi suscetível de críticas, haja vista que, segundo Carvalho Filho, Oishi & Teixeira (2008, p. 77), suscitou “dúvidas quanto à opção de atuação do futuro Profissional de Educação Física, pois os currículos ficaram voltados às necessidades imediatas do mercado de trabalho clubes, academias e clínicas”.

Mas, de acordo com Nozaki (2004), mesmo estando legalmente assegurado, o Bacharelado em Educação Física não teve muito êxito, sendo oferecido por poucas instituições no Brasil, no entanto a Licenciatura, além de permitir a atuação na área escolar, também o fazia em relação ao espaço não formal.

Borges (1998) afirma que essa nova formatação do curso (Bacharelado e Licenciatura), não foi bem aceite por todos, pois, muitos estudiosos, como por exemplo Faria Júnior, Betti e Taffarel, entre outros, colocaram-se contrários, entendendo que esse novo currículo fragmentará ainda mais a formação do profissional em Educação Física, no sentido de promover a divisão entre os que produzem e os que transmitem os conhecimentos.

Para Faria Júnior (1998, p. 28),

[...] ‘a distinção entre formação geral e formação especial (habilitado, bacharel, etc.) não se justifica, pois se trata de formar o educador: o geral e o específico são partes integrantes e indissociáveis da formação pedagógica’. Essa idéia também é defendida por Betti, quando diz que “não se deve vincular mecanicamente especialista a bacharel e generalista a licenciado”. complementando o pensamento desses autores, Taffarel afirma, haver, com isso, a separação entre teoria e prática.

Ao contrário do que pensam esses autores, Oliveira, Costa, Pellegrine & Moreira, citados por Borges (1998), acreditam que a criação do Bacharelato qualificará melhor os

profissionais de Educação Física e ajudará a construir uma produção científica na área, elevando, assim, o nível do curso. Em relação a isto, Costa (1988) acrescenta que deve-se evitar a dicotomização da formação desse profissional, ou seja, o bacharel visto como um técnico e o licenciado como um professor de 1º e 2º graus, mas, sobretudo, garantir essa formação sem perder de vista a reflexão teórica que os une, que é o movimento humano. Neste caso, há um consenso entre eles, quando dizem que a formação generalista não tem respondido às necessidades do mercado de trabalho.

Para Hermida (2009, p. 9), a década de 1980 foi de grande importância para a Educação Física, haja vista que começa aí a surgir novas formas de pensá-la. Ou seja, “a educação física começa a superar antigos paradigmas dominantes, apenas respaldados na aptidão física e na biologia, e incorpora análises sociais e políticas até então inexistentes”.

Para Santos (apud Borges, 1998, p. 45), nos anos 90, continuam-se as discussões sobre o racionalismo técnico que permeiam o curso de formação em Educação Física, a dicotomia na relação teoria e prática e, sobretudo, a inadequação desses cursos na preparação de profissionais competentes para o exercício de suas atividades.

Tais emancipações tiveram como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB, N.º 9394/96, Art. 26º, que estabelecia a Educação Física não mais como uma atividade a ser desenvolvida nas escolas, mas, sobretudo como um componente curricular do sistema básico de ensino (Brasil, 1996).

Com esse novo ordenamento legal, muita coisa mudou na estrutura e no funcionamento do ensino no País. Uma delas foi possibilitar às instituições de ensino a construção do seu Projeto Político-Pedagógico, dando-lhe total autonomia.

Outro ponto relevante na História da Educação Física no Brasil, foi a instituição do Conselho Federal de Educação Física (Lei N.º 9696/98), com o objetivo de regular a atividade profissional, asseverar o exercício de qualidade e constituir-se no órgão de defesa do consumidor, no que concerne à área de Educação Física (Carta Brasileira de Educação Física, 2000).

De acordo com a Carta Brasileira de Educação Física, elaborada no ano de 2000, pela CONFEF, os Profissionais de Educação Física devem possuir uma formação acadêmica sólida, estar organizados nos Conselhos Regionais de Educação Física e, permanentemente, envolveram-se em programas de aprimoramento técnico-científico e cultural. A referida Carta

ênfatiza, ainda, que a preparação de Profissionais para uma Educação Física de qualidade no Brasil, deverá ser:

REDISCUTIDA para que os currículos acadêmicos de preparação se harmonizem com as últimas renovações conceituais ocorridas na Educação Física, incorporando, inclusive, perspectivas de Educação Continuada, para que esses profissionais possam acompanhar os avanços técnicos e científicos da área, a cada momento de suas trajetórias de atuação (Carta Brasileira de Educação Física, 2000, p.18).

Além disso, estabelece ainda, que essa preparação seja comparada à de outros cursos de países vizinhos, em virtude dos tratados de correspondências acadêmicas. Acrescenta também que essa formação seja ampliada com a preparação complementada resultante de cursos, eventos, estágios, clínicas, etc., oferecidos por organizações de diversas naturezas, desde que apresentem qualidade.

Em 2002, resultante das novas exigências do modelo socioeconômico vigente, o Ministério da Educação, a partir das Resoluções CNE/CPS 01 e 02, de 2002, determina a constituição de currículos próprios para as licenciaturas. Com essa nova reforma, a carga horária anual de estágio passou a ter 400 horas, além de mais 400 horas de Práticas Curriculares, ficando o curso, com uma carga horária mínima de 2800 horas.

Nesse caso, a licenciatura em Educação Física tem terminalidade própria, diferentemente do currículo anterior, que segundo Silva & Souza (2010) significava três anos de Bacharelato e mais um de complementação com disciplinas pedagógicas para a obtenção do título de Licenciado. Ou seja, anteriormente, a Licenciatura era apenas um apêndice do Bacharelato.

Em relação ao Bacharelato, as novas diretrizes curriculares, através do Parecer CNE/CES 0058/2004, buscam atender todos os campos de atuação do profissional da área, com exceção do ambiente escolar, sendo esta última função do Licenciado.

Nesse caso, o curso de formação em Educação Física estabelece o Profissional de Educação Física como alguém que deve estar qualificado para analisar a realidade social e intervir acadêmica e profissionalmente nas diferentes manifestações do movimento e o Professor de Educação Física qualificado no âmbito da docência (Brasil, 2002 e 2004).

Com isso, foram implantados novos cursos de graduação em nível de bacharelato. Com este novo estatuto são instituídas as práticas pedagógicas como atividades que devem ser inseridas nas demais disciplinas curriculares, além do estágio supervisionado que proporciona

ao aluno a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridas e treinar as competências que já detém, devendo ser realizado a partir da segunda metade do curso.

Sendo assim, no que diz respeito às Práticas Pedagógicas e o Estágio Supervisionado, a Resolução CNE/CES n.º 7/2004, integrada à Resolução CNE/CP 01 e 02 de 2002, estabelece que

A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso. O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos da intervenção, sob a supervisão de um profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso (Brasil, 2004, p. 4)

O que se observa nas propostas citadas (Resolução CNE/CES n.º 7/2004 e Resolução CNE/CP 01 e 02 de 2002), é a inserção de uma prática pedagógica que permeia todo o currículo de formação, bem como uma reflexão mais solidificada acerca dos conhecimentos/conteúdos que legitimam o saber docente, ou seja, a multiplicidade de saberes que dá sustentação à profissão docente.

Com base nessa nova estrutura curricular para o curso de Educação Física, é fundamental analisarmos o papel do Estágio Curricular Supervisionado na construção da identidade deste profissional, bem como os saberes necessários à docência. Acreditamos, pois, que o Estágio Supervisionado pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso, como também, uma possibilidade de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas (Pimenta & Lima, 2004).

2.3 O curso de formação em educação física na UEPB: a construção do novo Projeto Político Pedagógico

Os intensos impactos socioeconômicos e socioculturais que historicamente têm-se propagado no mundo inteiro têm atingido consideravelmente o campo educacional. Sendo assim, como já discutido em vários momentos do nosso estudo, entendemos que o papel da Universidade, relacionado à formação profissional, necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a sociedade e que defina os contornos do exercício profissional

contemporâneo, não só relacionado ao domínio do saber, mas, sobretudo, das condições necessárias para que esse saber aconteça em constante diálogo com a prática, bem como a articulação entre a universidade e a comunidade.

Com base nessas transformações, a Universidade Estadual da Paraíba - UEPB -, inserida nesse novo cenário social, vem discutindo permanentemente a ressignificação de práticas profissionais historicamente consolidadas, a partir de mudanças no seu campo conceptual.

A UEPB é uma Universidade Pública Brasileira, com sede em Campina Grande na Paraíba. A mesma foi fundada em 11 de Outubro de 1987, sancionada pela Lei n.º 4.977, pelo então Governador da Paraíba, Drº Tarcísio de Miranda Buriti. Vale ressaltar, que antes, denominada Universidade Regional do Nordeste – URNE - (originada em 1966), cujo lema era “TERRAE VIROQUE LUMEN” (Luz para sua gente e para sua terra), pertencia à Fundação Universidade Regional do Nordeste – FURNE -, transformando-se em Universidade Pública Estadual, em 1987, reconhecida pelo Conselho Federal de Educação em 1996 (Silva, 1996, p. 23).

Hoje, a UEPB é estruturada numa estrutura *multicampi*, distribuída em sete cidades: Campina Grande, Lagoa Seca, Guarabira, Catolé do Rocha, João Pessoa, Patos, Monteiro e Araruna.

Atualmente conta com cerca de 30 cursos de graduação, com mais de 15 mil alunos em seus 8 *Campus*. Dentre estes cursos focalizaremos o Curso de Educação Física, situado no Campus I – Campina Grande – PB.

O Curso de Educação Física foi criado em 26 de Maio de 1978, durante a gestão do Reitor José Cavalcante de Figueiredo, através da Resolução do CONSEPE N.º 11/78, da Universidade Regional do Nordeste, de acordo com a Portaria N.º 436/84, do Ministério de Educação e Cultura, publicado no Diário Oficial da União de 25/10/1984. Esta resolução, também estabeleceu o currículo e o corpo docente, além de limitar a duas entradas de 40 vagas por semestre, mediante concurso vestibular realizado pela COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular. Na época, o mesmo estava vinculado ao Departamento de Fisioterapia, passando, após mudanças estruturais da Universidade, a pertencer ao Departamento de Educação Física, sendo assim desmembrado do Curso de Fisioterapia.

Inicialmente o curso tinha uma duração mínima de três anos, que foi ampliado para quatro anos e meio, sofrendo mudanças significativas, colocadas em prática a partir de 1992,

de acordo com a Resolução 03/87/MEC. No entanto, surge a necessidade da Universidade Estadual da Paraíba, entrar em processo de mudança e construção de Projeto Político-Pedagógico de forma participativa que atendessem à nova realidade de formação universitária. Dentre essas mudanças, surge:

- a) Prática Pedagógica ao longo do curso;
- b) uma maior sistematização nos componentes curriculares de formação pedagógica, em todas as licenciaturas;
- c) a natureza do Trabalho Acadêmico Orientado,
- d) a escolha de uma área para aprofundamento,
- e) o delineamento de pesquisa e extensão, dentre outras.

Neste sentido, é importante ressaltar a existência de parâmetros para a organização curricular, o que vem sendo observado e amplamente discutido pelo corpo docente do Departamento de Educação Física da UEPB, visando a construção de um Projeto Político-Pedagógico integrado com as novas diretrizes/perspectivas da Educação Física no cenário nacional. Ao assumir a responsabilidade social de repensar e reformular o curso, o referido departamento reconhece a complexidade da formação e atuação profissional acerca dos novos desafios relacionados à atuação deste profissional permeada por diferentes enfoques. Porém com total comprometimento de um Projeto Político-Pedagógico amplo, aberto a experiências, problematizado, dinâmico e dialógico; construído de forma crítico-reflexiva e participativa numa perspectiva de constante evolução e crescimento coletivo.

Os estudos realizados até então, têm demonstrado que não se pode mais pensar a formação do professor da Educação Física na perspectiva de uma formação técnica, antes baseada no biologismo ou no militarismo, nem, tampouco, fragmentá-la de tal modo que promova a divisão entre os que produzem e os que transmitem o conhecimento, como já foi dito anteriormente.

Os atuais discursos, documentos e legislações têm apontado para uma formação que leve em conta a formação do profissional de Educação Física ancorada numa sólida formação teórica e uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando um novo modelo na relação teoria e prática. Para isso, é fundamental pensarmos nos elementos estruturantes do currículo do curso de modo que venha atender os preceitos legais.

Sendo assim, as inovações inerentes ao novo perfil do Profissional da Educação Física, bem como a abrangência do seu campo de intervenção, constituíram-se como suporte

para esta construção, tendo em vista uma ampla e sólida formação teórico-prática, comprometida com o processo de humanização do ser humano, com atuação desse profissional de forma crítica e criativa, consciente do seu papel como participante transformador da realidade.

Nesse sentido, a LDB, Lei N.º 9394/96, prevê no seu Art. 12º, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). Esse preceito legal está sustentado na idéia de que a escola deve assumir, com uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Surgiu, assim, a necessidade do curso de Formação de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, repensar e construir um novo Projeto Político-Pedagógico, de modo que atendesse à nova realidade de formação universitária. Este novo projeto teve aparato legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de acordo com a Lei 9.131, de 25 Novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES N.º 58/2004, de 18 de Fevereiro de 2004, traduzidas na Resolução N.º 7, de 31 de Março de 2004, bem como na Resolução UEPB/CONSEPE/13/2005.

De acordo com a Resolução N.º 03/87, o currículo inicial, em todos os setores educacionais, sofreu uma reforma significativa, tendo em vista a importância da aquisição de novos conhecimentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, biológicos, pedagógicos e técnicos compatíveis com a realidade socioeconômica e cultural do país. Tais fundamentos buscavam a formação de profissionais comprometidos com a educação, como meio e motivo de mudanças no sistema formal e não-formal.

Até então, o curso com 4 (quatro) anos e meio de duração constituía-se de disciplinas de aprofundamento teórico, perfazendo um total de 1092 horas anuais, em sistema de crédito, acrescido da disciplina prática de ensino, na qual o acadêmico exercia a regência de aulas práticas e teóricas, culminando com a elaboração e apresentação da monografia. Nesse formato, a distribuição das disciplinas parece obedecer a uma compreensão etapista, na qual a teoria é anterior à prática.

Mesmo assim, o referido curso sempre apresentou a preocupação de atender às necessidades para nova demanda do mercado de trabalho, no contexto formal e informal, buscando melhorias na sua qualidade, a partir de discussões e construções de novos

conhecimentos, numa visão técnica, pedagógica e científica do movimento humano, tendo como princípios a prevenção, a recuperação e a manutenção da saúde.

Mas, foi possível avaliar que essas alterações estruturais não eram suficientes para superar os problemas apresentados até então. Sendo assim, a partir da realização de avaliações do currículo vigente, detectou-se que algumas disciplinas estavam desenvolvendo os mesmos conteúdos, necessitando, portanto, uma revisão ou reelaboração das ementas, para não comprometer a qualidade do curso. Percebeu-se, ainda, que muitas dessas disciplinas deveriam ser condensadas. Nesse caso, observou-se a importância de se fazer algumas mudanças no currículo: aprofundamento em três áreas específicas, sistema de avaliação e a sistematização da pesquisa e extensão.

É importante ressaltar que para elaboração do novo currículo do curso de Licenciatura Plena em Educação Física e, por conseguinte, o Projeto Político-Pedagógico – 1999 -, foram realizados vários encontros com outras instituições de Ensino Superior de Educação Física do Estado da Paraíba; pesquisas com alunos da UEPB, através de questionários; debates com professores e alunos; seminários promovidos pelo centro de ciências biológicas e da saúde; encontros com o centro de educação; reuniões com especialistas e pró-reitorias de graduação e de planejamento; colegiado do curso; consulta a outras Instituições de Ensino Superior (via internet); questionamentos com as empregadoras e egressos do curso; bem como com a Comissão de Reforma Curricular do Curso.

Assim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei N.º 9394/96, Resolução nº 09/97 do CONSEPE/UEPB e na Resolução nº3 de 16/06/1997, a composição curricular do Curso de Educação Física, passou a ter uma carga horária anual de 2.970 horas/aula, com duração mínima de 04 (quatro) anos e no máximo 06 (seis) anos. O curso oferecia 80 (oitenta) vagas anuais, sendo 40 (quarenta) por cada semestre, em regime seriado anual, no turno diurno. O mesmo constituía-se de uma área de conhecimento humanístico (conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade) e outra de conhecimento técnico. Neste, o aluno tinha a oportunidade de escolher uma das seguintes áreas de aprofundamento: área escolar, educação física adaptada ou gímnico e desportiva. Em cada uma dessas áreas o aluno tinha que cursar 198 horas/aula, distribuídas em três componentes curriculares, ficando o curso com 55,6% de atividades básicas, 17,6% de atividades complementares, 20% de atividades pedagógicas e 6,67% de atividades eletivas de aprofundamento.

As atividades pedagógicas, no total de 594 horas anuais, constituíam-se dos seguintes componentes: Filosofia, Sociologia e Educação; Organização do Trabalho na Escola e o Currículo; O Processo Didático: Planejamento e Avaliação; Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem; Prática Pedagógica em Educação Física I, II, III e IV, subdivididas ao longo do curso.

Durante o 3º e 4º ano, o aluno tinha oportunidade de cursar a componente Seminário/Pesquisa/Extensão de acordo com as linhas oferecidas: Educação Física Adaptada, Pensamento Pedagógico da Educação Física Brasileira, Efeitos da Atividade Física sobre a saúde na perspectiva da qualidade de vida e Organização de eventos de esporte e lazer.

Tanto esses componentes como os demais, deram oportunidade aos alunos de atuar na Educação Formal e Não Formal, em atividades de natureza administrativa, curricular e extra-curricular; desenvolver a fundamentação básica da ciência do movimento e domínio dos conteúdos pedagógicos, científicos e técnicos da Educação Física; vivenciar as etapas de planejamento de atividades esportivas e de lazer, em diferentes níveis e sistemas; conhecer as inovações didático-pedagógicas que favoreçam a melhoria da qualidade de ensino de Educação Física; conhecer a diversidade de padrões de saúde e harmonia corporal que existem nos diferentes grupos sociais; conhecer, valorizar e respeitar a pluralidade de manifestações de cultura corporal; adquirir conhecimentos básicos para prevenção, manutenção, recuperação e melhoria da saúde coletiva; desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas.

Um novo olhar para uma formação ampliada em Educação Física, abrangendo as dimensões do conhecimento pautado na relação ser humano-sociedade; biologia do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico; como também na formação específica, baseando-se nas dimensões culturais do movimento humano, técnico instrumental e a didático-pedagógica, apontaram para uma nova reformulação do curso, o que proporcionou a elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física. O mesmo teve respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (Resolução nº 07, de 31 de Março de 2004) e do Conselho Nacional de Educação Física (Resolução CNE/CP2, de 19 de Fevereiro de 2002) e foi elaborado a partir de discussões com vários segmentos da universidade e da comunidade acadêmica.

Esse projeto, que entrou em vigor no primeiro semestre de 2007, ampliou a carga horária anual para 3.273 horas/aula, passando para o regime semestral a partir de 2010,

atendendo a nova Resolução/CONSEPE-UEPB. Também para atender à referida resolução, o Curso de Formação em Educação Física da UEPB, organizou-se a partir de quatro grandes eixos: Atividades Básicas; Atividades Complementares; Atividades Pedagógicas Eletivas de Aprofundamento e Eletivas de Cunho Acadêmico-Científico-Cultural. Nos componentes obrigatórios estão incluídas as Práticas Pedagógicas em Educação Física I e II e Estágio Supervisionado I, II, III e IV. As práticas, caracterizadas como mapeamento da realidade, são desenvolvidas de forma articulada aos componentes curriculares de cada semestre/ano letivo e os Estágios, caracterizados como iniciação profissional, são desenvolvidos no campo de atuação do licenciado.

Vale salientar que o currículo da Educação Física, que antes visava à adequação do sujeito à sociedade desenvolvimentista, baseado num ideário neoliberalista, adotou construtos teóricos das ciências humanas que favoreceram o entendimento das práticas corporais como produtos culturais, considerando, também, o aluno como um sujeito sócio-histórico.

Assim sendo, o curso tem como objetivo capacitar o aluno para a docência da Educação Física na Educação Básica e qualificar o aluno para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meios de diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. Isso implica na formação de profissionais competentes, críticos, autônomos, criativos, capazes de tomar decisões, resolver problemas, transformar a realidade aprendida e, sobretudo, agir de maneira consciente e sensibilizadora diante dos problemas que os cercam.

Com base nesse pressuposto, entendemos a importância do presente estudo de caso, tendo em vista que os sujeitos pesquisados revelam, a partir das entrevistas realizadas, a qualidade do que lhes foi oferecido no decorrer do curso, especificamente em relação ao Estágio Supervisionado, pois, muitas vezes, o que está preconizado nos documentos legais, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico, não condiz com a prática por estes vivenciada.

Isso pode ser comprovado no confronto que fazemos quando o Projeto Político-Pedagógico do curso estabelece que as atividades teóricas e práticas deverão estar presentes desde o primeiro ano do curso, permeando toda a formação do Profissional de Educação Física, de forma integrada e interdisciplinar, num contexto de indissociabilidade teórico-prática e o que dizem os entrevistados, conforme veremos no terceiro capítulo.

Oliveira (apud Vaz, Sayão e Pinto, 2002, p. 22) sugere que:

A formação do educador de Educação Física deve instrumentalizar/subsidiar o profissional para a participação na e da sociedade com competências técnica, política, comunicativa e humana, possibilitando a visualização do 'como educar, o que ensinar, por que e para que educar, a quem e para quem educar'.

No entanto, ainda se faz necessário repensar o espaço teórico-prático do estágio supervisionado, uma vez que ainda se busca a superação da fragmentação entre teoria e prática, presentes nos cursos de formação de professores, bem como o distanciamento da realidade da escola. Pois, se a inserção do Estágio Supervisionado I, II, III e IV representou uma aproximação com a realidade escolar, por outro, ainda observamos alguns problemas que podem ocorrer na forma como estes vêm sendo vivenciados.

Como bem observamos no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física da UEPB, não basta apenas comungar com as possíveis discussões e reformas desse, mas, sobretudo, que possam ser efetivadas mudanças nas posturas e práticas do corpo docente e que seja possível conquistar novas ferramentas, em conjunto com a política educacional e de gestão da Universidade, que favoreçam o engrandecimento do curso e estejam condizentes com as competências necessárias para atender à nossa realidade.

Para tanto, é preciso propor reformas curriculares, as quais vão sendo ampliadas, e a busca do profissional pela orientação de suas práticas através do princípio da integralidade; ampliando as percepções das necessidades dos grupos e, por conseguinte, gerando discussões sobre as melhores formas de atender às necessidades.

Entendemos, com isso, a necessidade de um processo permanente de ação-reflexão-ação, num esforço coletivo Universidade e Escola, com base no diálogo e na ação dos sujeitos envolvidos. É importante, portanto, que o estagiário assuma uma postura investigativa, tornando os elementos de sua prática objetos de análise e reflexão. Estaria, portanto, o profissional de Educação Física, no seu processo de formação acadêmica inicial (Graduação), sendo preparado para responder as necessidades do mercado de trabalho?

A partir desse delineamento sobre o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, bem como a problemática da formação do profissional de Educação Física, apresentamos, no capítulo a seguir, uma reflexão mais aprofundada a respeito do Estágio Supervisionado.

Capítulo III - O Estágio Supervisionado na Formação dos Professores

O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores tem sido alvo de estudos e discussões no campo das licenciaturas e representa um locus de manifestação de fazeres e saberes, onde, aos futuros professores devem ser propiciados espaços de reflexão e de (re)elaboração, não apenas de suas identidades, mas de suas práticas pedagógicas. Segundo Pimenta & Lima (2004), o estágio pode ser considerado o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia. Nessa perspectiva, o presente capítulo oferece subsídios para análise de aspectos históricos, legais e conceituais que respaldam o desenvolvimento do estágio docente e, ainda, tem por objetivo oferecer elementos para avaliação deste componente curricular nos cursos de formação de professores, com vistas na qualidade das ações que o caracteriza.

3.1 Caminhos do estágio na formação de professores: aspectos legais

Uma breve incursão pela trajetória das Práticas de Ensino e do Estágio Supervisionado, nos cursos de formação de professores, impossibilita uma análise dissociada dos contextos sociais e educacionais no Brasil. Mesmo considerando essa impossibilidade, não se pretende, aqui, dar a importante amplitude à análise desses contextos. Faremos destaque a algumas legislações das últimas décadas, no sentido de se poder situar o respaldo legal dado ao Estágio Supervisionado.

A princípio, é importante ressaltar, com a ajuda de Piconez (1991), que a legislação emitida pelo então CFE (Conselho Federal de Educação) já em 1975, através do Parecer n.º 4.873/75, considerava o Estágio Supervisionado vinculado à componente curricular Prática de Ensino.

Nas Licenciaturas, conforme o referido Parecer, o estágio foi vinculado à componente curricular Prática de Ensino, com o objetivo de preparar o futuro professor para o magistério em determinada área de ensino ou disciplina. Assim, consta no referido Parecer:

[...] o que importa é menos determinar onde realizar a Prática de Ensino, aspecto já bastante ausente, do que saber, na medida do possível, *como e quando* ele se fará. A resposta é ainda aqui uma consequência da idéia de concomitância, que não estará atendida sem a projeção, no plano das aplicações, do conjunto constituído pela integração de conteúdo e metodologia. A sua forma é a do Estágio Supervisionado, em que a supervisão constitui um prolongamento da própria instrumentação. A condução dos trabalhos deve ficar a cargo de professores-orientadores, procedentes das áreas de conteúdo, que sejam especialistas no ensino para o campo de estudos no qual pretenda habilitar-se o aluno (Brasil/75).

Piconez (1991), analisando o trecho do documento acima, afirma que este atribui à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado um caráter complementar, ou mesmo suplementar, quando afirma que:

O caráter complementar, ou mesmo suplementar, conferido à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, ou ainda no dizer de Azevedo, uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de estágio supervisionado, constituem a maior evidência da dicotomia entre teoria e prática. Dessa forma as orientações do estágio tem sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano de sala de aula da escola (Piconez, 1991 p. 17)

Nessa perspectiva, ressalta a autora, não basta conhecer a escola, para que esse conhecimento favoreça a reflexão sobre uma prática criativa e transformadora, que possibilite a reconstrução ou redefinição de teorias que fundamentem o trabalho do professor. Mas, sobretudo, vivenciar um processo permanente de ação-reflexão-ação, num esforço coletivo universidade e escola, em que o estagiário, com base no diálogo e na ação dos sujeitos envolvidos, assuma uma postura investigativa, tornando os elementos de sua prática objetos de análise e reflexão, como já foi dito anteriormente.

Barreiro & Gebran (2006, pp. 20-21), ressaltando o papel da reflexão na formação de professores alerta para o fato de que:

Valer-se da reflexão para formar professor não significa valer-se somente das teorias, e sim, mediante o pensamento, submeter-se a realidade a uma práxis, a uma atividade, na qual a ação e a reflexão operam simultaneamente. Os caminhos que conduzem à práxis são norteadas pela teoria pela consciência de que ela é determinante da práxis.

Segundo Tardif (2002), o estágio docente não se constitui de uma simples aplicação de teorias elaboradas fora dele, mas um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros professores. Assim, a relação entre atuação e formação é proporcionalmente direta e favorecedora da reconstrução de significados em relação ao ser professor. Significados mais facilmente elaborados quando o(a) professor(a) (na condição de estagiário ou não), se insere numa atividade de ação e reflexão recíproca. É uma atividade desafiadora que decorre de uma reformulação conceitual e prática dos cursos de formação de professores, com relação às práticas de ensino e ao estágio supervisionado.

Para o enfrentamento desse desafio, Schön (2000, p. 25) alerta ser necessário “repensar tanto a epistemologia da prática quanto aos pressupostos pedagógicos” sobre os quais os currículos dos cursos de formação de professores estão baseados, devendo incluir em suas ações a prática reflexiva como eixo norteador da educação profissional.

Um recorte às Leis do Ensino que antecederam a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 favorece a observação de aspecto considerados importantes na evolução de concepções acerca da formação de professores e, por conseguinte, das práticas de ensino/estágios supervisionados, os quais nem sempre consideraram a indissociabilidade teoria e prática.

A LDBEN nº 4024/61, considerada centralizadora e de vigência limitada (Barreiro & Gebran, 2006), apesar de “caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados” (Leite, 1994) e, influenciada por fortes movimentos que questionavam os cursos de formação de professores, dado ao crescimento quantitativo de escolas, não apresentou, segundo Barreiro & Gebran (2006, p. 43), avanços significativos, com relação a essa formação. Para essas autoras, a referida Lei reforçava o distanciamento entre a formação teórica e a formação prática e, por conseguinte, a “visão dicotômica entre método e conteúdo”. Nesse sentido reforçam as autoras:

A proposição da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse preocupação com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes. Esperava-se que se ensinasse o professor a ensinar, conforme padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos (Barreiro e Gebran, 2006, p. 43).

Após a LDBEN/61 através do Parecer n.º 292/62, surge uma preocupação com o “como ensinar”, aliado à relação do ensino com o aluno, a partir do método utilizado pelo

licenciado. Com isso, fez-se necessário a criação de estudos específicos que possibilitassem ao licenciando familiaridade com “os dois aspectos imediatos da situação docente: o aluno e o método” (Barreiro & Gebran, 2006, p. 44). Daí a exigência nas licenciaturas, das disciplinas consideradas pedagógicas.

A Lei n.º 5692/71 elaborada sob contexto de movimentos sociais da década de 1960 - período de intensos movimentos de trabalhadores por direitos sociais e civis - e sob a influência do regime militar, representa uma perspectiva tecnicista da formação docente. Nela são definidas, dentre outras, diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e condições para o exercício do magistério, a saber:

Art. 30 – Formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries - Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério; b) no ensino de 1º grau, da 5ª a 8ª séries – Habilitação Específica de Grau Superior, ao nível de Graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus – Habilitação Específica obtida em curso superior de graduação, correspondente à Licenciatura Plena (Brasil, 1971).

A perspectiva tecnicista na formação do professor associa-se a um modelo de racionalidade técnica, onde o estágio é entendido como campo de aplicação de um conjunto de disciplinas teóricas trabalhadas ao longo de um curso. Nesse sentido, afirma Arnoni (2001, p. 27):

Esse modelo de formação não possibilita que o estagiário tenha diante de sua prática uma atitude propriamente teórica, uma vez que lhe falta o momento de ligação consciente entre sua ação teórica e sua ação prática. Nele, a prática não se apresenta em estágio teórico, como objeto do pensamento e articulada à praxis social.

Para Schön (1982 apud Santos, 1991) “a racionalidade técnica é a epistemologia positivista da prática”, e uma dos grandes equívocos do modelo da racionalidade técnica é centralizar as questões da prática profissional a solução de problemas. Borges (1998) também afirma que a resolução de um problema depende de sua problematização e estruturação.

Quanto às licenciaturas, as mudanças advindas da Lei do Ensino de 1971, implicaram, segundo Barreiro & Gebran (2006), em necessárias proposições para a formação de professores. Algumas foram elaboradas e homologadas, outras sustadas. As autoras ainda ressaltam que, apesar das reformas ocorridas nas escolas de 1º e 2º graus, na realidade, pouco se alterou quanto à formação de professores. Surge um quadro desolador não sinalizando a

”possibilidade de melhorias e avanços”. A tendência tecnicista impedia o professor de desenvolver autonomamente o seu trabalho, estando este sob supervisão de representantes de órgãos públicos, passando-se a ser desenvolvido um trabalho que fragmentava as práticas pedagógicas, regidas pela aplicação de instruções advindas de um supervisor.

Desde a sua origem na década de 1930, o Estágio Supervisionado sempre foi objeto de preocupação e alvo de discussão, principalmente na relação curricular a partir da reforma universitária institucionalizada pela lei n.º 5.540/68. Nesta lei e na lei n.º 5.692/71, tendo em vista que a primeira agregou a formação de especialistas e a segunda exigiu professores de prática de ensino, tornou-se parte do mínimo curricular dos cursos de licenciatura, sob a forma de Estágio Supervisionado com a resolução 09 anexa ao parecer CFE n.º 672/69. No currículo das escolas normais havia apenas uma disciplina de formação profissional denominada de ‘Métodos e Processos de Ensino’.

As modificações instauradas no sistema educacional pela Lei n.º 5.692/71, que estabelecia a qualificação obrigatória, reservavam à disciplina didática a tarefa exclusiva de aproximação da realidade da sala de aula. Confirma-se, conforme descrito no Parecer CFE 349/72:

A Didática compreenderá estudos relativos à Metodologia de Ensino sob os aspectos de Planejamento, de execução do ato docente – discente e verificação de aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino [...] Deverá ainda apreender técnicas explicatórias que lhe permitem identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posteriormente à Didática, embora não haja dúvidas de que a concomitância tem vantagens sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática - o que se deve fazer e o que realmente se faz (Brasil, 1972).

No dizer de Silva (2007), o ideário educacional em torno do Estágio Supervisionado ligou-se a um momento histórico em que se acreditava que esta atividade fosse concebida como um espaço privilegiado na luta pela melhoria na formação de professores e, conseqüentemente, atingir-se-ia a melhoria qualitativa do ensino.

Ainda para Silva (2007), a superação da dicotomia entre teoria e prática passou, portanto, a ser um dos instrumentos de luta pela qualidade do ensino e pelo resgate do verdadeiro papel da disciplina Estágio Supervisionado. Durante muitos anos, obedecendo ao ciclo tradicional dos estágios – observação, regência e participação – a sua função era apenas

de denúncia de supostos erros da escola, sem que houvesse mudanças nem acréscimos aos estagiários.

Segundo Carvalho (1985), esse período de participação nos estágios era caracterizado pela ação dos estagiários em diferentes funções na escola, as quais não representavam uma efetiva participação destes, no processo de ensino e aprendizagem, a exemplo da correção de provas das quais não participavam da elaboração, não tendo assim, significado em seu processo de formação.

No estágio de regência a atividade do estagiário era estabelecida de acordo com seu suposto “dom”. Ou seja, se ele era “bom” a ele era aberto mais espaço na escola, mas se ele era “fraco” as aulas eram-lhe retiradas. Nesta visão de estágio, nem a universidade interferia e nem as escolas ajudavam na formação do futuro professor (Carvalho, 1985).

As alterações na LDBEN/71, em Outubro de 1982, através da Lei n.º 7.044, não conseguiram, para Barreiro & Gebran (2006), a superação da “desarticulação didática e de conteúdos entre as disciplinas do Núcleo Comum e da Parte Profissionalizante, em que o estágio se mantém definido como o do antigo Curso Normal: observação, participação e regência, sem qualquer relação entre a realidade de ensino e a formação.”

Os anos 1980 foram marcados pela intensificação de movimentos da sociedade civil organizada em resposta, no campo da educação, às reformas implantadas pela tendência tecnicista, vigente no período da ditadura militar. Sobre a formação de professores a preocupação instalou-se, dentre outros, na reformulação das licenciaturas, desencadeando, assim, um debate nacional sobre a reformulação dos cursos de formação de professores.

A LDBEN n.º 9.394/96 traz novos indicadores para a formação de profissionais para atuar na Educação Básica, mesmo considerando que quanto a esses aspectos nem todas as proposições almejadas pelos movimentos foram contempladas pela referida Lei, resultando em outras regulamentações como é o exemplo do Parecer CNE/CP 9/2001 ao apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, ressalta a devida articulação da teoria com a prática, afirmando que “a prática na matriz curricular não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduz ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso” (Brasil, 2001).

O mencionado Parecer orienta ainda, a inserção da prática no decorrer de todo o curso, onde esta deve fazer parte de todas as disciplinas, com o fim de mobilizar e articular

diferentes conhecimentos e experiências e ainda reforça a idéia de prática como componente curricular (Barreiro & Gebran, 2006).

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Brasil, 2001)

O Parecer CNE/CP 09/2001 com relação ao estágio, sofre alteração pelo Art. nº 27 e 28 respectivamente, do mesmo ano. Assim, é estabelecido que o Estágio Curricular Supervisionado deva ocorrer em escolas da Educação Básica. Ainda acrescenta o documento que:

O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com o tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto 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 campo de estágio, com objetivos e tarefas claras, e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. 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).

Ainda na esteira de Barreiro & Gebran (2006, p. 56), vale lembrar que o Parecer n.º 28/2001 compreende a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado no currículo dos cursos de formação de professores e que este deve ser integrado à proposta pedagógica. Sendo oferecido na segunda metade do curso, ele representa, na perspectiva das autoras referidas, uma espécie de “coroamento formativo da relação teoria-prática”.

Ainda segundo o Parecer n.º 28/2001, o estágio deve ser compreendido como o “momento de efetivar, sob supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (Brasil, 2001, p. 10).

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, conforme Resolução emitida pelo CNE/CP1, de 2002 (mediante Parecer 09/2002 e 27/200) destaca-se nos artigos n.º 12 e n.º13 da mencionada resolução definem, dentre outros:

- a) a não restrição do estágio a espaços isolados, desarticulados do restante do curso;
- b) que a prática deve permear toda a formação docente fazendo parte de todos os componentes curriculares de formação;
- c) que conforme tempo e espaço curricular, a prática transcenderá o estágio, favorecendo a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar;
- d) que a prática seja permeada pela observação (através de registros), reflexão com vistas na análise e resolução de problemas em situações contextualizadas.

Nessa resolução observam-se avanços quanto ao desenvolvimento do estágio, considerado como componente curricular indispensável na articulação com a realidade escolar, com vista numa prática que não apenas buscará uma melhor compreensão desta realidade, como oferecerá ao professor elementos para o redimensionamento do seu fazer, sob uma perspectiva investigativa e interdisciplinar, a partir da relação teoria-prática.

Por fim, sem a pretensão de tecer uma análise aprofundada, ressalta-se que em 2008 foi sancionada no Brasil, pelo atual governo federal, a Lei n.º 11. 788, que dispõe sobre o estágio de estudantes, denominada de Lei do Estágio. Embora essa Lei não estabeleça diretrizes pedagógicas e conceituais acerca do estágio supervisionado nas licenciaturas, especificamente, e não sendo possível detectar sob uma perspectiva e conceptual a possível influência deste na formação do professor da Educação Básica, é importante detectar aspectos operacionais/organizacionais, que podem alterar seu o desenvolvimento.

A Lei parece preocupar-se, de um modo geral, com o caráter educativo do estágio ao compreendê-lo como parte do projeto pedagógico de um curso, seja de nível superior ou médio, com vistas no desenvolvimento de competências para a atividade profissional a que ele se destina.

Observa-se ainda, na referida Lei, que o estágio também deve visar a “contextualização curricular” e o desenvolvimento do estagiário para a “vida cidadã e para o trabalho”, além de caracterizá-lo como obrigatório e não-obrigatório. Atividades de extensão, monitoria e iniciação científica, conforme definido no projeto de cada curso a nível superior, pode passar a equiparar-se ao estágio. Assim trata os Art. 1º e 2º da Lei:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

§ 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvida pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

A Lei n.º 11. 788/2008 altera a redação do Art. 82º da Lei n.º9394/96 – LDB, afirmando que “os Sistemas de Ensino estabelecerão normas de realização de Estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria”. O Parágrafo único deste mesmo Artigo foi Revogado.

Diante dos aspectos legais relacionados com a formação do professor e ao estágio docente, até a mais recente Lei que regulariza o estágio para estudantes, incluindo estudantes de cursos que trabalham com a formação para a docência escolar, é possível observar, um processo evolutivo com a preocupação de práticas curriculares que considerem o estágio como efetivos espaços de formação e (re)elaboração de práticas educativas nas instituições escolares e identidades profissionais, a partir do movimento dialético entre teoria e prática.

No entanto, observa-se também o quão ainda é insuficiente o aprofundamento de questões que irão dar mais embasamento e sustentação à prática do estágio, nos cursos de formação de professores, a exemplo de “pressupostos epistemológicos e pedagógicos da prática”, como afirma Schön (2000), com vistas na (re)elaboração de políticas, que orientam projetos de cursos, que proporcionem espaços para uma formação profissional de qualidade, onde o estágio efetivamente se constitua num exercício da prática docente.

3.2 Concepções e práticas de estágio: implicações para a formação do professor

Parece incontestável o entendimento de que a formação do professor é influenciada por diferentes fatores, tornando-a complexa. Muitas são as variáveis que interferem nessa formação às quais, na maioria das vezes, comprometem uma compreensão clara e contextual de fazeres e saberes docente, seja em processo de formação inicial ou não. O estágio docente, mesmo sob a ótica de diferentes concepções, pode constituir-se de um espaço que contribui para compreensão de aspectos que influenciam ou interferem na formação do professor.

Mesmo considerando essa contribuição do estágio nos caminhos da formação docente, seja qual for a concepção que o respalde, é preciso, também, considerar a qualidade dessa formação, quando, através do estágio, o professor aproxima-se e apropria-se da realidade escolar, dos saberes teóricos, numa atitude de reflexão, de relação teoria-prática, de redimensionamento do fazer pedagógico. Nessa perspectiva, o estágio distancia-se de concepções que o relacionam à mera instrumentalização técnica, a um exercício burocrático e técnico, ou apenas ao “desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente” (Pimenta & Lima, 2004), isento de processos dialógicos sobre a realidade teoria-prática-teoria (Piconez, 1991).

O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas (Piconez, 1991, p. 16).

Para Pimenta & Lima (2004, p. 33), “o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria”. Campos (2007, p. 82), assim como outros estudiosos da área da Educação e áreas afins, têm demonstrado a preocupação para a necessidade dos cursos de formação de professores, estarem voltados para a elaboração de projetos centrados nas práticas pedagógicas e no Estágio Supervisionado “em que teoria e prática precisam se imbricar como forma de viabilizar a dialética ação-reflexão-ação”.

Evidencia-se, nesta direção, uma concepção de que o estágio curricular e as práticas de ensino sejam sustentadas na indissociabilidade teoria/prática, que se inter-relacionam dialogicamente na troca de conhecimentos constituindo-se de um “espaço criativo, capaz de

criar novos conhecimentos produzindo, assim, uma formação mais sólida” (Campos, 2007 p. 90).

Os caminhos do estágio focados nessa indissociabilidade e comunicação entre teoria e prática, têm a contribuição do movimento de revisão da Didática que, segundo Piconez (1991, p. 9), desde 1982 “tem-se afirmado e ampliado progressivamente, a questão da relação teoria/prática que aparece com vigorosa reflexão crítica, buscando ações educativas mais comprometidas com a construção de uma escola democrática”.

Piconez (1991) ao abordar essa relação no estágio curricular supervisionado atribui à teoria uma dimensão ideal, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais. À prática ele atribui uma dimensão concreta, real, própria da educação escolar em que acontece o estágio. Nesse sentido, no estágio os professores lançam mão dos saberes adquiridos durante sua vivência acadêmica e escolar, para construir o seu fazer pedagógico durante a atuação profissional.

Além de o estagiário deparar-se com essas dimensões e os conhecimentos teórico-metodológicos, durante sua atuação no campo escolar, também irão, segundo Pimenta & Lima (2004), encontrar subsídios para a compreensão não apenas da realidade escolar, mas dos sistemas de ensino e das políticas públicas que orientam a educação, no momento em que o futuro docente passa a sentir-se professor, a ter contato com sua profissão.

O sentir-se professor, na percepção dessas dimensões, pode influenciar a construção de uma verdadeira atividade movida pela práxis e mobilizada por uma atitude investigativa do professor “que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos próprios professores, dos alunos da sociedade” (Pimenta & Lima, 2004 p. 34).

Para Pimenta & Lima (2004, p. 45) a finalidade do estágio é uma “aproximação com a realidade” na qual o professor irá atuar, favorecendo a desconstrução da idéia de que o estágio é apenas a parte prática de um determinado curso. As autoras encaminham uma nova concepção, a de que o estágio deve “caminhar para a reflexão da realidade”. Ou seja, a realidade escolar sob todos os seus aspectos, seja pedagógicos, sociais, políticos, dentre outros.

Acrescentam as autoras:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam (Pimenta & Lima, 2004, p. 45).

A aproximação dessa realidade pode preparar o caminho e as condições que possam justificar a existência do estágio numa perspectiva investigativa, dado ao envolvimento do professor com essa realidade e as possibilidades de reflexões que dela decorrem.

A pesquisa no estágio como método de formação de futuros professores, se traduz de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise de contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidade de pesquisador, a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar às situações que observam[...] Esse estágio supõe que se busque novo conhecimento, na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa (Pimenta e Lima, 2004, p. 46).

Para Oliveira (2003, p. 6), a pesquisa deve integrar os cursos de formação de professores, a fim de que estes possam “avaliar as muitas formas de aprendizagem que estimulem a sua prática quotidiana, as interações por ele construídas com alunos(as) e famílias, em situações específicas”.

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado ou às Práticas de Ensino, que buscam a investigação pela necessária relação teoria-prática, parecem constituir-se de atividades teóricas instrumentalizadoras da práxis do professor, visto por Lima (2003, p. 250) como um “intelectual em formação e, a educação, como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado”.

A preocupação de superação da concepção de estágio como mera atividade prática, evidenciada por estudos a partir dos anos 1990, destaca a pesquisa na prática docente, como norteadora do processo crítico e reflexivo do professor, lhe possibilitando o “conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes das instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades” (Pimenta & Lima, 2004, p. 55).

Enfim, considerar a formação docente – tão difundida a partir da LDBEN n.º 9.394/96 -, enquanto desafio legal e pedagógico (Souza, 2002), deve representar, para os cursos de formação de professores, as licenciaturas, a exemplo dos cursos de Educação Física, não apenas a adequação curricular às reais necessidades pedagógicas, que parecem denunciar as realidades escolares, mas, de uma efetiva aproximação das instâncias formadoras a tais realidades, no sentido de fomentar o diálogo, a discussão, a investigação e a revisão das ações educativas empreendidas por ambos, com vistas na qualidade dos processos de formação

docente, ainda na academia, e em serviço, na vida escolar. A idéia de formação docente para Freire (1977) está associada à tomada de consciência do inacabamento, próprio de experiência vital.

3.3 O estágio para o professor de Educação Física: perspectivas e desafios

A formação do profissional de Educação Física no processo de Estágio Supervisionado vem acompanhando as influências decorrentes da implantação de políticas de regulamentação e normatização, através de documentos oficiais, acerca das práticas de estágio, bem como, de concepções que ao longo da história da Educação Física, vem caracterizando este componente curricular no exercício da formação dos professores.

Estudos e experiências demonstram que a preparação do professor de Educação Física foi durante muito tempo, centrada na transmissão de procedimentos ou centrada em “receitas” a serem aplicadas pelo professor sem a devida análise das condições de trabalho. A resolução de problemas gerados pela falta de material e espaço nas escolas de atuação docente, pelo enfrentamento de turmas heterogêneas, pela desconsideração das instituições escolares ao professor de Educação Física como participante da equipe escolar, dentre outros, são aspectos que tem representado um descompasso entre o pensamento acadêmico e as práticas escolares, por não serem intensamente tratados no interior da academia, mais especificamente no exercício da componente curricular.

Dessa forma, o estágio pode caracterizar-se, ainda, como um mero momento no decorrer do percurso curricular do curso de Educação Física, em que se privilegia o contato acadêmico mais sistemático, de maneira acrítica e reprodutivista, predominando assim “uma ênfase na dimensão técnica dos conteúdos do processo de ensino-aprendizagem, bem como a ausência da dimensão política na explicação do ato educativo, na relevância do conhecimento transmitido” (Lima, 2000, p. 146).

Novamente recorre-se a Pimenta & Lima (2004, p. 143), para ressaltar que o estágio, ao favorecer ao aluno o contato com a realidade, implica também reconhecê-lo como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos. O professor de Educação Física, como membro integrante da escola, deve ser

considerado, desde o processo de estágio, como um problematizador da realidade educacional, com vistas na construção de intervenções didático-metodológicas e na (re)significação dos seus fazeres e saberes.

O estágio do aluno de Educação Física é considerado por Nunes & Fraga (2006), como o espaço em que o futuro professor conhece a realidade da escola, sob o amparo do orientador - o qual atua como um mediador das atividades desenvolvidas no campo de estágio e no fomento das discussões sobre a importância da atuação do licenciando na escola e da sua própria atuação enquanto educador físico. No entanto, ainda é possível observar o discurso, entre alunos(as) estagiários(as) de que dar aulas no estágio representa um ritual burocrático do curso, para realização de um relatório comprobatório.

Para Gonçalves Júnior & Ramos (1998, p. 14),

O estágio curricular não pode ser entendido – pelos alunos, pelos professores das escolas, ou ainda pelo professor responsável da disciplina – na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal, desligado de sua realidade; ao contrário deve ser pensado (e realizado) tendo-se presente o papel social do aluno – estagiário ou da universidade a qual o prepara, e o da instituição a qual irá atuar depois de formado.

A compreensão dos autores acima implica, na prática do estágio, numa mudança qualitativa no processo de formação do professor de Educação Física, não apenas porque esse processo se caracteriza pela aproximação, reflexão e dialogicidade com a realidade e entre teoria e prática, mas, pelo papel social que o professor deve assumir no exercício de suas ações, de sua práxis docente. Papel esse, assumido conjuntamente pelos demais atores envolvidos e pela instituição campo de atuação do estagiário.

O papel social que assumem esses atores é exercido, por exemplo, quando por ocasião do estágio, ocorre em decorrência de processos investigativos - seja por meio da vivência de projetos ou do diálogo e aprofundamento da realidade sócio-política e pedagógica de escola – respostas propositivas para a realidade política e pedagógica da escola.

Dessa forma, é possível afirmar que o estágio pode, também, contribuir com a redefinição da prática educativa em instituições escolares com vistas nas condições e conseqüências dos processos de ensino e de aprendizagem e na qualidade almejada. O estágio passa a ser considerado além de “uma atividade na e da escola” (Pinto, 2002, p. 34) ou uma atividade onde teoria e prática estabelecem uma relação dinâmica (Gamboa, 1995, p. 31), uma atividade cidadã e política, em que papéis sociais são assumidos concretamente, mesmo que

circunstancialmente, por professores em processo de formação, por professores orientadores de estágio e por professores e demais membros da instituição que servirá de campo de estágio.

É possível associar a compreensão do papel social do estágio, e, por conseguinte dos seus atores, ao pensamento de Oliveira (1997, apud Pinto, 2002), quando afirma que:

“A formação do professor de Educação Física deve instrumentalizar/subsidiar o profissional para a participação na e da sociedade com competências técnica, política, comunicativa e humana, possibilitando a visualização do “como educar, o que ensinar, por que e para que educar, a quem e para quem educar”.

Esses subsídios, porém, devem ser orientadores de uma postura investigativa por parte do(a) professor(a) em sua experiência na vida escolar, não somente durante o estágio - especificamente nele por este se constituir de um locus privilegiado na comunicação entre teoria e prática -, mas, durante o cumprimento dos demais componentes curriculares que compõem o curso de Educação Física. Dessa forma, o tão mencionado “espírito” investigativo irá corporificando-se e solidificando-se no processo de formação docente, havendo seu coroamento na sua direta inserção na vida escolar durante o Estágio Supervisionado.

Pinto (2002) em estudo decorrente de experiência com a prática de ensino e o Estágio Supervisionado no curso de Educação Física da UFSC/Brasil defende a possibilidade de comunicação/associação de todos os componentes curriculares com a prática pedagógica onde o componente curricular do estágio pode constituir-se de um espaço para uma maior e mais concreta aproximação dos saberes teóricos e práticos

Essa comunicação/associação parece favorecer a investigação da prática pedagógica/docente e a qualidade da formação do professor. Assim ocorrendo, o caráter investigativo do estágio melhor se consolida quando o(a) aluno(a), no exercício de sua formação, vem construindo e assumindo um comportamento crítico, decorrente dessa comunicação/associação, que acaba por desenvolver posturas investigativas e dialógicas diante da escolar e do seu próprio fazer docente.

Por fim, um dos grandes desafios do estágio nos cursos de Educação Física é que este componente curricular se constitua no eixo articulador entre a capacitação teórico-científica e a atuação político-pedagógica dos futuros profissionais. No entanto, é preciso não esquecer que essa responsabilidade não deve limitar-se apenas às disciplinas de estágio, mas precisa estar presente em todos os momentos da graduação, através dos demais componentes curriculares. Para Piconez (1991, p. 25):

“A problematização da prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do currículo, portanto, articuladas, podem assegurar a unidade, favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender os determinantes mais profundos de sua prática, com vistas a sua possível transformação.”

É importante que nesse processo, as disciplinas do currículo levem o futuro profissional a questionar a sua formação, os seus saberes, a ter dúvidas e assumi-las de forma mais concreta. As disciplinas que enfocam a prática e o Estágio Supervisionado, esse questionamento surge, principalmente, no contato com a realidade contextual, dinâmica, plural e contraditória que se instala, propondo desafios concretos. Esse contato também gera conflitos quando confrontados com os saberes elaborados e ou transmitidos pelos professores.

Os saberes dos professores é um aspecto considerado relevante no processo de formação do professor de Educação Física, como nos demais campos do ensino, são os saberes que possuem e os que transmitem os professores. Saberes decorrentes dos processos de formação acadêmica, na interlocução com a teoria e a prática e, das experiências que se acumulam durante a sua vida, escolar, social e pessoal. Tardif et al (1991 apud Borges, 1998) consideram que a prática docente é decorrente dos saberes que possuem e transmitem os professores. Para os autores, os saberes docentes podem ser conceituados como o conjunto de saberes que o professor possui não somente relacionados aos conhecimentos já produzidos que eles transmitem, mas também, ao conjunto de saberes que integram sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações.

No capítulo que segue será possível, a partir da aproximação com a realidade investigada, melhor perceber-se as contribuições do Estágio Supervisionado à formação de professores egressos de um curso de Educação Física e assim, poder visualizar-se os desafios que são postos aos professores em processo de formação inicial e aos já considerados profissionais, bem como às instituições formadoras.

CAPÍTULO IV - O Estágio Supervisionado no Curso de Educação Física da UEPB/Brasil: Concepções e Contribuições na Formação Docente de Alunos(as) Egressos(as)

A regulamentação da Educação Física desde a década de 1980 do século passado, no Brasil, vem alargando a formação do professor, baseado no racionalismo técnico, para uma ampla e sólida competência teórica-prática e sócio-política, comprometida com o processo de humanização do ser humano, com atuação desse profissional de forma crítica e criativa, consciente do seu papel como participante transformador da realidade.

Nesse caso, uma formação que abrange as dimensões do conhecimento pautado na relação ser humano – sociedade; biologia do corpo humano e produção do conhecimento científico e técnico, competências exigidas para a sua intervenção acadêmica e profissional, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução n.º 07, de 31 de Março de 2004, do Conselho Nacional de Educação, como também pela Resolução CONSEPE/13/2005.

Refletindo a necessidade de bases mais amplas para a formação do profissional de Educação Física, recentemente, a LDBEN - lei n.º 9394/96 - normatiza que os cursos de Licenciatura em Educação Física, proporcionem condições adequadas ao desenvolvimento profissional, levando em conta o desenvolvimento de uma consciência crítica do sujeito em processo de formação, numa perspectiva crítica, superadora, emancipadora e criativa.

Em sintonia com o proposto na referida lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004) reiteram que os profissionais da Educação Física sejam “altamente qualificados”, com autonomia e discernimento para assegurar a integridade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades.

Nessa perspectiva, o presente capítulo tem por objetivo analisar os dados da pesquisa, a partir das vozes de alunos(as) egressos(as) do curso de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/Brasil sobre o Estágio Supervisionado vivenciado durante o processo de formação acadêmica.

Através de entrevistas realizadas, conforme natureza das indagações, as análises que seguem, decorrem de objetivas informações e de opiniões emitidas pelos(as) entrevistados(as). Assim, foram obtidas informações acerca do tempo de atuação dos envolvidos no mercado de trabalho, envolvendo o período antecedente ao seu ingresso no referido curso e ao período concomitante à realização deste e, ainda, quanto aos campos de atuação no decorrer da experiência profissional.

As opiniões circularam em torno das dificuldades encontradas no decorrer da atuação profissional sejam antecedentes à formação acadêmica ou durante esta; concepções acerca do Estágio Supervisionado; contribuições da supervisão do estágio à prática pedagógica desenvolvida; pressupostos teóricos do curso e a relação destes com a prática pedagógica dos(as) entrevistados(as). Por fim, a opinião dos(as) alunos(as) quanto à preparação destes para atuação profissional, ao concluírem o curso de Educação Física.

Quanto às informações obtidas nas entrevistas observa-se, conforme quadros e gráficos que seguem, uma variação no tempo e nos campos de atuação desses(as) alunos(as), indicando um considerável percentual de profissionais que já atuavam no mercado de trabalho, em diferentes campos, sem a devida qualificação, ou seja, sem a formação específica em Educação Física.

Para uma melhor compreensão, na leitura dos dados referentes ao tempo de atuação desses alunos/profissionais, faz-se necessário esclarecer que estes ingressaram na universidade no ano de 2004, concluíram o curso em 2008 e foram entrevistados no ano de 2009. É importante também esclarecer que mesmo não sendo de interesse desse estudo o aprofundamento de questões ou aspectos decorrentes da leitura dos dados, quanto ao tempo no mercado de trabalho e à natureza do campo de atuação dos(as) entrevistados(as), observa-se que estes são relevantes ao analisar-se a contribuição do Estágio Supervisionado para quem já exerce a função de professor de Educação Física. Assim, serão breves as análises decorrentes dessas informações.

Quadro 01 - Anos de atuação no mercado de trabalho;

Anos de atuação	Nº de pesquisados(as)	Código dos pesquisados(as)
De 1 a 3	05	P4, P5, P7, P9, P10.
De 4 a 6	02	P3, P8.
>de 7	03	P1, P2, P6
TOTAL	10	

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora – 2009

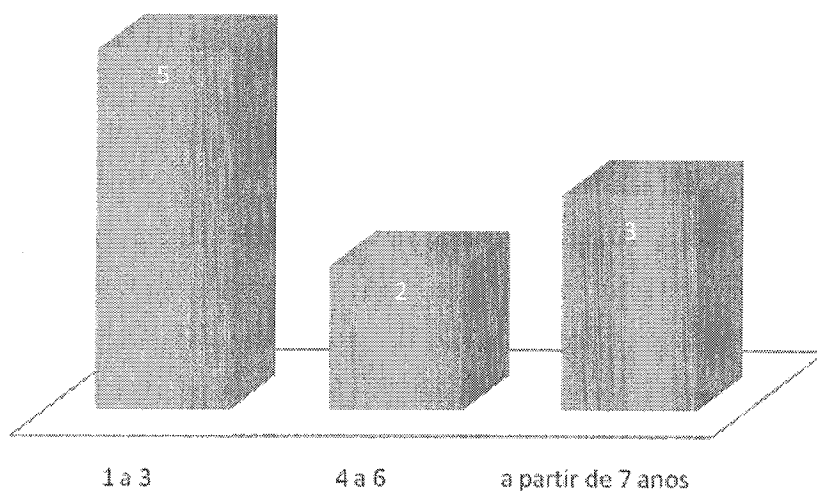


Gráfico 01 - Anos de atuação no mercado de trabalho.

Mesmo considerando que alguns entrevistados iniciaram as suas atividades profissionais após a conclusão do curso, os dados apontam que dos 10 ex-alunos entrevistados, 5 ingressaram já no mercado de trabalho ainda na condição de alunos do curso de Educação Física. Os demais consideravam-se profissionais atuantes no mercado de trabalho.

O fato dos(as) pesquisados(as) ingressarem no mercado de trabalho sem a devida qualificação, ou seja, em momentos anteriores à formação acadêmica, evidencia o fosso entre exigências oficiais e as efetivas práticas institucionais.

A história da Educação Física no âmbito da legislação, para a formação de profissionais, aponta desde a LDBEN de 1961, conforme analisada no capítulo I, para

necessidade de qualificação para atuação no mercado de trabalho, quer seja no âmbito escolar ou não. Nessa Lei, o curso de Educação Física, sob o estatuto de nível superior, já visava a preparação cultural e profissional adequada do futuro professor, sendo acrescida a carga horária do curso para a sua formação pedagógica, qualificando-o assim, para atuação direta no âmbito escolar.

Outro documento legal que reforça a necessidade de formação específica para atuação do professor de Educação Física, elaborado pelo Conselho Federal de Educação Física (Lei n.º 9696/98), é a Carta Brasileira de Educação Física/2000, mencionada anteriormente, por afirmar, dentre outros, que os Profissionais de Educação Física devem possuir uma formação acadêmica sólida e fazer parte dos Conselhos Regionais de Educação Física, além de permanentemente se submeterem ao aprimoramento técnico, cultural e científico.

Parece possível, a partir da investigação quanto ao tempo de atuação dos(as) entrevistados(as), constatar que o ingresso antecipado do profissional no mercado de trabalho sem a devida qualificação, está relacionada com a improvisação de professores - aqui entendida como processo pelo qual o profissional ingressa na função sem a devida formação - em diferentes campos de atuação, atestando o descaso com a formação necessária ao exercício profissional.

Quando questionados sobre os campos de atuação profissional, independente do período que antecedeu ou correspondeu ao exercício do curso, os(as) entrevistados(as) apresentam uma diversidade na caracterização desses campos, abrangendo o âmbito escolar e o âmbito de atuação não formal, representado pelas diferentes modalidades de esportes que envolvem diretamente o desempenho corporal, conforme Quadro e Gráfico que seguem.

Quadro 02 - Campos de atuação profissional dos(as) pesquisados(as)

Categorias de atuação	Nº de pesquisados(as)	Código dos pesquisados(as)
Não formal	02	P1, P4
Formal e não formal	03	P2, P6, P10
Formal	05	P3, P5, P7,P8,P9
TOTAL	10	

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora -- 2009

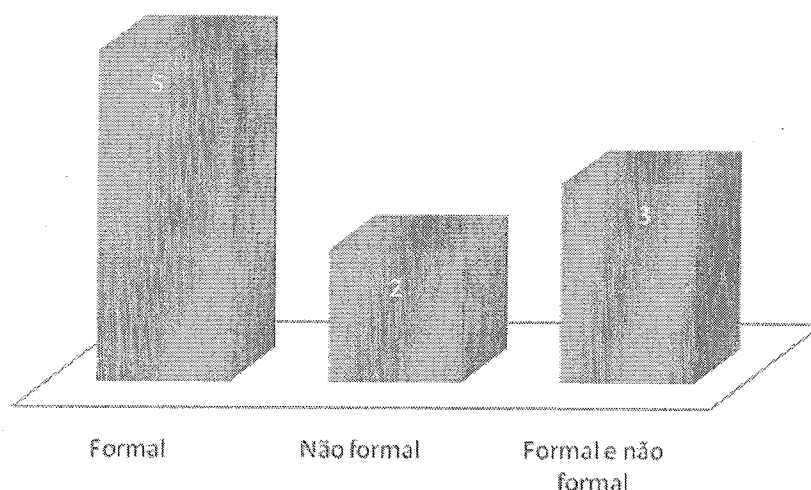


Gráfico 02 - Campos de atuação profissional dos(as) entrevistados(as).

Os dados da página anterior reforçam a preocupação com a formação inadequada de profissionais para o trabalho especializado com a educação do corpo em instituições escolares e não escolares e, ainda favorece a retomada, considerada histórica, da relação entre os cursos de Bacharelados e as Licenciaturas, onde nos primeiros, segundo Ghilardi (1998), a formação está direcionada para atuação em clubes, academias, empresas, condomínios e na condição de personal trainers. E nos segundos, para atuação no ensino regular, portanto em escolas.

O Bacharelato relacionado à parte técnica do curso - em que o profissional se especializava em modalidades ou campos de atividades físicas, restritas a esses espaços do mercado -, apesar de buscar a superação de práticas voltadas para o simples treino de habilidades e voltar-se para compreensão do homem em movimento sob diferentes contextos em que ele se encontra (Ghilardi, 1998), não ganhou significativos espaços enquanto cursos de formação específica, por se compreender que as Licenciaturas já contemplavam a formação para atuação em todos os âmbitos, seja do ensino regular ou de mercado. No dizer de Faria Júnior (1983), isso contribui para a superação da dicotomia entre formação geral e formação especial que acaba por fragmentar a formação do(a) professor(a).

Estes estudos apontam para a necessidade de uma melhor articulação, nos cursos de Educação Física, entre aspectos técnicos/práticos encontrados nas propostas de Bacharelato e teóricos nas propostas generalistas das Licenciaturas, que formam professores para o ensino regular. Nesse sentido, os Estágios Supervisionados podem servir de locus da indispensável interlocução teoria/prática.

Dada as considerações acima, acerca das questões que favoreceram informações quanto ao tempo e campo de atuação dos(as) entrevistados(as), busca-se a seguir a exposição das questões que representam as suas opiniões, sejam: das dificuldades durante o exercício profissional, ou das relacionadas à prática pedagógica; das concepções acerca do estágio supervisionado e as contribuições dele decorrentes; das contribuições teóricas ao exercício profissional; e por fim das opiniões acerca da preparação profissional para o mercado de trabalho.

4.1 Dificuldades na experiência docente: a ênfase na dissociabilidade teoria/prática

Ao lado da política de formação de professores vem sendo discutida a superação de dicotomias que vêm incidindo nesse nível de formação, ao longo da sua história, especialmente em relação à articulação teoria/prática. Essa questão parece nortear as falas dos(as) entrevistados(as), quando não apenas apresentam as suas dificuldades na própria experiência profissional, mas quando expõem as contribuições da formação acadêmica para as suas práticas pedagógicas.

Quadro 03 - Dificuldades encontradas no exercício profissional.

Dificuldades	Nº de pesquisados(as)	Código dos pesquisados(as)
Não	02	P1, P6, P9
Às vezes	03	P3, P5
Sim	05	P2, P4, P7, P8, P10
TOTAL	10	

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora – 2009

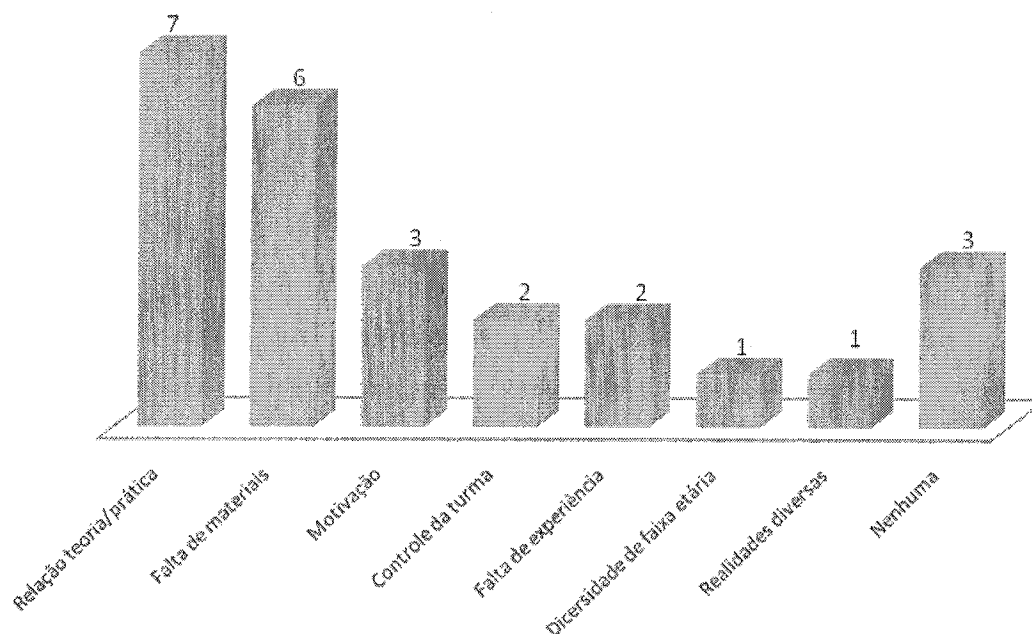


Gráfico 03 – Frequência das dificuldades encontradas no exercício profissional.

Ora, pôr relevo a indissociabilidade da teoria e prática e insistir na superação dessa dicotomia significa colocar em destaque uma formação mais bem cuidada do profissional de Educação Física, logo, a superação de níveis mais elementares da sua formação, com vistas no estabelecimento de competências indispensáveis ao exercício da sua profissão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2001) enfatizam, além da necessidade de se estabelecer a indispensável relação teoria/prática e a prática reflexiva no exercício dos cursos de formação e não apenas durante o estágio docente, a importância da utilização do conceito de competências na organização dos currículos de formação docente.

A aprendizagem por competência permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos uma mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional, para responder as diferentes demandas das situações de trabalho. Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central (Brasil, 2001, p. 32).

O documento acima sugere ao professor o comprometimento com o exercício da sua função a partir de uma atitude que possibilite a mediação no ensino e o favorecimento da aprendizagem e autonomia dos seus alunos, além da investigação e (re)condução do seu próprio fazer. Trabalhar para o desenvolvimento de competências deve estimular o professor a melhor conhecer o cotidiano escolar e a refletir sobre a realidade desse cotidiano, desde o seu processo de formação inicial, no âmbito da academia.

Os dados, para além de apresentarem a dificuldade de se estabelecer essa não indissociabilidade, apresentam, também, dentre outros, como fatores que dificultam a prática docente: a) a ausência de materiais específicos ao trabalho do profissional de Educação Física; b) a falta de estratégias que deveriam motivar alunos para as atividades propostas por estes profissionais; c) a inexperiência ou despreparo destes no trabalho como professores de Educação Física.

A falta de recursos pode representar indignações na fala dos(as) respondentes. Isso vai ao encontro ao ‘velho e insistente’ discurso docente, ao dizer que as escolas, na sua grande maioria, possuem instalações inadequadas, insuficientes, havendo uma grande carência de materiais, o que é uma grande verdade.

As dificuldades citadas pelos sujeitos da pesquisa basearam-se, também, no controle /disciplinamento de muitas crianças com faixas etárias diferentes. Algumas falas explicam bem esta questão:

Controlar o grande número de alunos de diferentes idades e sexo numa mesma turma (P3, QUESTÃO 03).

[...] controlar tantas crianças ao mesmo tempo (P10, QUESTÃO 03).

A questão do controle das crianças, mesmo associado este controle ao número, como um fato que possivelmente sanaria uma das dificuldades enfrentadas por alguns dos envolvidos/respondentes na pesquisa, pode estar associada a práticas pedagógicas que se caracterizam por uma espécie de engessamento do corpo infantil.

Para Finco (2007, p. 94), as teorias educacionais e as disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco se referem ao corpo. “Os processos de escolarização sempre estiveram preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos”, afirma a autora, que ainda ressalta o pensamento de Louro (2002 apud Finco, 2007), quando a citação anterior diz que ao se observar uma sala de aula é como se apenas a mente estivesse

presente, como “espíritos descorporificados”. Os professores entrevistados parecem ainda preocupados com o disciplinamento do corpo, quando deixam implícito nas suas respostas que a quantidade de crianças pode comprometer a ordem nas atividades por eles propostas. Atividades que podem estar vinculadas a modelos uniformes que qualquer modificação decorrente de comportamentos indesejados de crianças, pode representar dificuldades e perda de controle sob o grupo.

Vale também destacar o percentual de respostas que não apontaram dificuldades no exercício da profissão. Esse percentual pode indicar a falta de uma prática reflexiva e uma auto avaliação por parte de alguns(mas) entrevistados(as) perante a sua própria atuação, o que pode decorrer da ausência desta prática no decorrer do curso de formação acadêmica. Prática que para Schön (2000) deve constituir-se no eixo norteador da educação profissional.

Para Duarte (2003) e Arce (2001), as políticas públicas de formação no Brasil foram influenciadas, nos últimos tempos, pelo conceito de competências e o redimensionamento teoria/prática implícito no modelo de profissional reflexivo corrente nos estudos sobre formação de professores, a exemplo dos trabalhos de Perrenoud (2000) e Schön (2000).

Apesar das exigências legais, observadas desde a década de 1980, na unidade pesquisada ainda se constata a falta de uma articulação mais consistente entre os pressupostos teóricos que permeiam todo o curso de formação e as atividades práticas realizadas no período do estágio, além de outros aspectos citados pelos(as) entrevistados(as).

Essa observação é procedente, haja vista que mesmo havendo entrevistado(as) que, ao ingressarem no curso de Educação Física já atuavam no mercado de trabalho na condição de professores de Educação Física – o que poderia garantir que essas dificuldades estariam apenas relacionadas à falta de formação acadêmica específica, ao participarem da investigação, já haviam concluído o curso. Assim sendo, é possível admitir que as suas opiniões sobre as dificuldades no exercício da profissão têm estreita relação com a sua formação acadêmica, mais especificamente com o Estágio Supervisionado, onde deve melhor ser visualizada essa articulação.

Para um melhor esclarecimento do leitor sentiu-se a necessidade de expor os discursos dos(as) professores(as) entrevistados(as), no sentido de favorecer a ampliação das condições de análise e discussão, a que se propõe todo o estudo aqui desenvolvido. Assim, pode-se observar a ausência dessa articulação demonstrada a partir dos discursos dos(as)

alunos(as) egressos(as) do curso de Licenciatura em Educação Física, sujeitos deste estudo, quando questionados sobre suas dificuldades no exercício da profissão (grifo nosso):

Sim, na **aplicação dos conteúdos teóricos para a prática** das diversas realidades nos campos de trabalho; falta de material (P2, QUESTÃO 03).

Algumas. Controlar o grande número de alunos de diferentes idades e sexo numa mesma turma. **Adequar os conteúdos teóricos para a prática** de diferentes faixas etárias juntos na mesma sala; enfrentar realidades completamente diferentes em cada escola (P3, QUESTÃO 03)

Claro. A falta de experiência no ensino escolar; **dificuldade em repassar para prática a teoria satisfatoriamente** para atender todas as idades na mesma aula; falta de material na escola (P4, QUESTÃO 03).

Sim. Adequar o conteúdo as idades; falta de material esportivo; como motivar a participação nas aulas; como controlar tantas crianças ao mesmo tempo (P10, QUESTÃO 03).

O conteúdo manifesto dessas declarações leva-nos a compreender uma certa indefinição destes profissionais em relação ao que seja a práxis docente, como se esta se resumisse na aplicação da teoria aprendida na graduação, caracterizando-se assim uma justaposição teoria/prática (Piconez, 1991). Os seus discursos chamam a atenção, também, para a falta de material na escola. O caráter disciplinador junto às crianças apresenta-se, ainda, como uma dessas dificuldades.

Admitir como dificuldade para o desempenho docente, a prática destituída de bases teóricas, parece denunciar a qualidade da formação. Esses dados são elucidativos da distância entre a atuação dos(as) professores/estagiários(as) no espaço público e o nível de qualificação normatizado atualmente pelos documentos legais, uma vez que dos(as) dez professores(as) pesquisados(as), quase 30% demonstraram dificuldades no exercício da profissão em relação a colocar em prática o que se aprende na teoria.

Essa perspectiva sugere que se retome o pensamento de Piconez (1991) ao tratar do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores, e da inabilidade destes cursos em favorecer o exercício de um contexto relacional entre prática-teoria-prática, que orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, que implica na relação teoria/prática, de forma que possa ocorrer, conforme Campos (2007), a dialética ação-reflexão-ação.

4.2 Concepções e contribuições do estágio supervisionado: reincidência na relação e aplicabilidade teoria/prática

Nesta categoria de análise como a apresentada acima, observa-se a recorrência da preocupação dos(as) entrevistados(as) no relacionamento teoria e prática, bem como na aplicabilidade da primeira na segunda. Evidências detectadas quando esses(as) respondentes são indagados(as) sobre: a concepção que estes têm do Estágio Supervisionado; a contribuição que a supervisão, na figura do professor responsável pelo acompanhamento ao estágio e sobre a contribuição dos pressupostos teóricos trabalhados durante o curso de Educação Física, para a prática pedagógica por eles desenvolvida. As respostas dadas permitiram a elaboração do Quadro de frequências abaixo, ordenado em função das várias categorias.

Quadro 04 - Concepções de estágio supervisionado.

Categorias	Frequência
Momento de vivenciar a prática	01
Culminância do curso/formação de bons ou maus profissionais	01
Prática de ensinar	02
Relacionar teoria e prática	03
Momentos de tirar as dúvidas	04
Adquirir experiências	04

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora – 2009

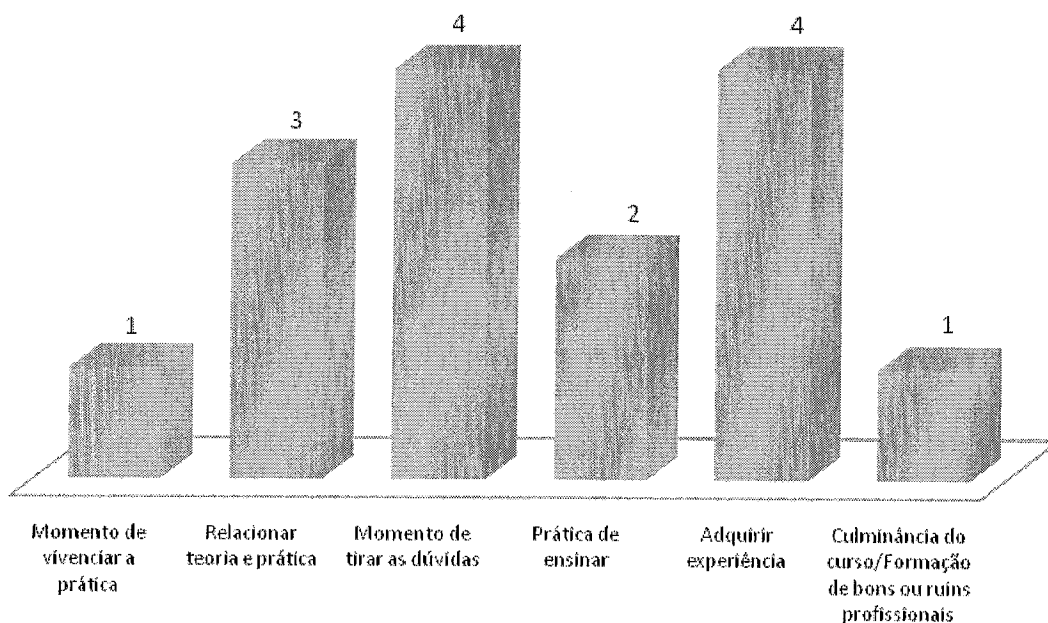


Gráfico 04 – Freqüência das concepções de estágio.

Assim, quanto às concepções de Estágio Supervisionado apresentadas pelos(as) envolvidos(as) no processo investigativo, observa-se a incidência de declarações associando este componente curricular ao momento de vivenciar e/ou aplicar os conhecimentos teóricos estudados no decorrer do curso, reforçando, nesse sentido, uma idéia limitada do que representa o estágio na sua formação, como se pode comprovar nos seus discursos (grifo nosso):

Como sendo o **momento de vivenciar a prática**, tentar pegar a experiência para atuar no campo de trabalho (P1, QUESTÃO 04).

É a hora de **colocar em prática o que aprendemos na teoria**, ou seja, adquirir experiência para atuar no futuro (P2, QUESTÃO 04).

Tirar todas as dúvidas e **aprender como é ensinar na prática** (P3, QUESTÃO 04).

É aí que se aprende a **ensinar como fazer o certo** para no futuro não errar e ser um bom profissional (P5, QUESTÃO 04).

É o período destinado a **dar experiência** para quem nunca ensinou (P6, QUESTÃO 04)

É exatamente onde vamos **colocar em prática a teoria** vista na Licenciatura e consertar todos os erros que possamos cometer (P7, QUESTÃO 04).

Colocar em prática tudo que aprendeu no curso. Serve de experiência para quem nunca trabalhou (P9, QUESTÃO 04).

É a **culminância do curso**. É nesse momento que vamos nos tornar-nos futuros profissionais bons ou ruins, depende da orientação que nos derem (P10, QUESTÃO 04).

Pimenta & Lima (2004) atribuem ao estágio um estatuto epistemológico por concebê-lo como campo de conhecimento que supera a sua tradicional redução à mera atividade prática. Essa perspectiva acaba por representar uma provocação às práticas curriculares de cursos de formação docente para a necessidade de redimensionamento de suas propostas e práticas de estágio em instituições escolares.

As respostas atrás referidas trazem implícita uma concepção distanciada da idéia de Estágio Supervisionado, como campo epistemológico onde saberes são reelaborados e conhecimentos são construídos a partir de uma práxis voltada para o movimento e a interlocução teoria/prática.

Os(as) respondentes simplificam a atividade prática destituindo-a de qualquer mediação dialógica com aspectos teóricos abordados no decorrer de cursos de formação ou de experiências ou observações atentas do cotidiano escolar, quando afirmam, por exemplo, que o estágio representa o **“momento de vivenciar a prática” ou, que o estágio significa “colocar em prática o que aprendemos na teoria”**.

São afirmações que também reforçam uma ênfase tecnicista do estágio, considerado como espaço para a técnica do como ensinar, ou aplicar modelos a partir de certos instrumentos. Para Pimenta & Lima (2004, p. 35), uma prática docente, ou melhor, o Estágio Supervisionado concebido como imitação de modelos, caracteriza “o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias”.

Considerando as respostas dos(as) professores(as) entrevistados(as), em que estes são egressos(as) de um curso de Educação Física é possível afirmar que as concepções, por eles apresentadas, possam estar inseridas em práticas curriculares tradicionais do referido curso, em relação ao exercício do Estágio Supervisionado, distanciadas assim da necessária relação e construção dialógica entre teoria e prática.

Outras falas, tais como de P3, P5, P10, vêm reforçar esse entendimento, quando nessas, o que se percebe é a idéia da formação da prática pela prática, destituída dos fundamentos teóricos, movimento contrário ao que se pretende nos cursos de formação de professores. Nesse caso, é como se a prática, por si só, se bastasse.

Admitir como critério para o desempenho docente a prática do ensino, destituída de bases teóricas e aceitá-la como o momento mais importante do curso, conforme vemos, implicitamente, nos discursos das entrevistadas P4 e P8, parece reforçar a aproximação da instituição pesquisada ao tecnicismo, vigente no Brasil até a década de 1980, em que prevalecia a formação de mão-de-obra qualificada.

Mizukami et al (2005) afirmam que a prática não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece base de conhecimento que o professor necessita para ensinar, assim como para continuar o seu processo de aprendizagem de desenvolvimento profissional.

Ainda em relação ao entendimento sobre a prática, o entrevistado P4 faz uma abordagem um tanto enfática no sentido de ser esse o momento mais importante do curso:

É o momento mais importante do curso, pois é nesse momento que iremos para a prática de ensinar (P4, QUESTÃO 04).

É evidente que o saber do(a) professor(a) não provém de uma única fonte, ou seja, não se constrói apenas com bases teóricas, como já foi dito neste estudo, mas, ao contrário, o saber reconhecido na ação docente é fruto de uma relação dialética entre o saber científico teórico, a experiência prática e a institucionalização desse saber.

Como está colocado por alguns(mas) entrevistados(as), é como se estes fundamentos se diluíssem na prática de ensino. Nesse contexto de discussão, o conflito dos saberes teóricos e dos saberes práticos, faz-nos compreender a necessidade de uma revisão na prática pedagógica, considerando o tripé: ação-reflexão-ação com base nos pressupostos epistêmicos, metodológicos e ontológicos. Explicando melhor, se faz necessário:

1. um rigor teórico quanto às concepções de sociedade e educação, seus determinantes históricos e suas possibilidades de transformação (epistêmico); 2. uma orientação metodológica, quanto aos procedimentos dialógicos e dialéticos da intervenção pedagógica (metodológico); 3. uma conscientização dos valores e crenças produzidos pela história de vida, espiritualidade e esperança do estagiário-pesquisador (ontológico) (Silva, 2009, p. 108).

Enfim, nesse cenário de discussão parece claro que os(as) entrevistados(as) possuem uma visão dicotômica entre teoria e prática, na qual a prática (estágio) é vista apenas como a aplicação da teoria, e/ou entendem que a prática pedagógica é um momento de aprendizagem e de aquisição de experiência e vivência na área de futura atuação profissional.

Nessa perspectiva, considera-se de fundamental importância que o papel do professor supervisor de estágio possa ser considerado relevante na recondução de concepções e práticas que efetivamente superem experiências de estágios caracterizadas por essa dicotomia ou pela simples aplicabilidade teoria/prática, a fim de que o estágio possa servi de base sólida, para uma atuação profissional respaldada na investigação e numa práxis transformadora da realidade.

O quadro e o gráfico que seguem parecem denunciar, na instituição investigada, o necessário resgate desse supervisor de estágio, a partir das contribuições que possam ser por ele oferecidas em cursos de formação docente.

Quadro 05 - Contribuições do supervisor de estágio supervisionado.

Categorias	Nº de pesquisados (as)	Código dos pesquisados (as) %
Suficiente	01	P9
Nada	02	P3, P4
Insuficiente	03	P5, P7, P8
Pouco	04	P1, P2, P6, P10
TOTAL	10	

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora – 2009

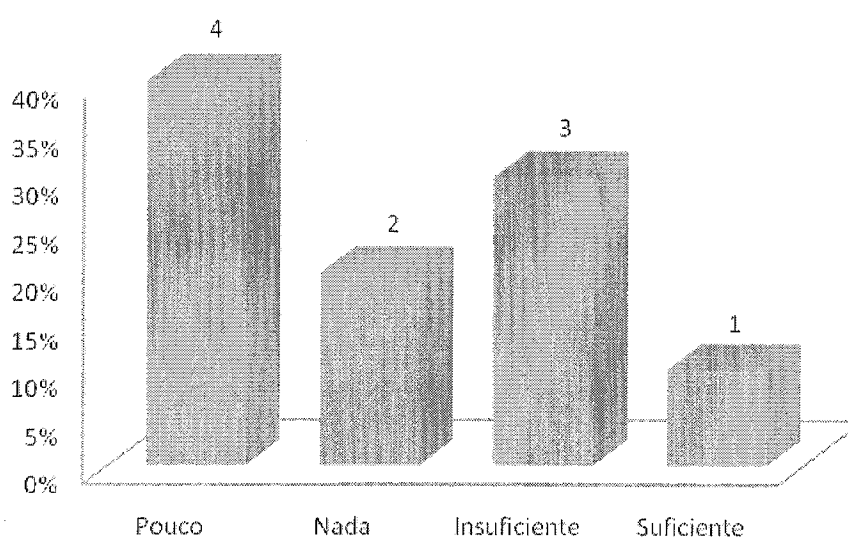


Gráfico 05 – Contribuições do supervisor de estágio supervisionado.

Quanto às contribuições decorrentes do estágio docente, mais especificamente do supervisor – professor responsável pelo componente curricular, que deve acompanhar e orientar os(as) alunos(as), ao/no campo de estágio -, para a prática pedagógica dos alunos/professores respondentes, observa-se de forma quase unânime, a insatisfação destes, com a atuação do supervisor, considerado ausente ou imparcial, diante de conflitos, expectativas e inseguranças por eles(as) apresentados(as).

No entanto, às respostas quanto às contribuições do estágio a partir da atuação do professor supervisor, são consideradas relevantes, por ser esta uma questão que atualmente se faz necessária ao debate acadêmico em nossa realidade. É uma questão que se constituiu numa grande preocupação nossa diante dos dados da investigação, uma vez que um percentual bastante significativo dos sujeitos mostrou grandes dificuldades para desempenhar sua atuação docente, haja vista a não assistência/acompanhamento/empenho dos supervisores, conforme vemos em seus discursos que seguem:

[...] faltou acompanhamento presente (P1, QUESTÃO 04).

[...] faltou mais empenho da supervisão em corrigir, mostrar o certo, ajudar na verdade, mostrando como sair de determinadas situações que, com certeza, todos irão passar na vida profissional (P2, QUESTÃO 04).

[...] ele (o supervisor), não ia ao campo de estágio. Me largou ao Deus dará, portanto, não me deu nenhum ensinamento, tive mesmo que aprender apanhando e recorrendo a outros professores do curso mais compromissados com a causa educação (P3, QUESTÃO 04).

Não me ajudou quase nada. Ele não dizia se eu estava certo ou errado, apenas vigiava se eu ia para o estágio [...] (P4, QUESTÃO 04).

Faltou mais ensinamento [...] (P5, QUESTÃO 04).

Muito limitada suas explicações (P7, QUESTÃO 04).

Faltou mais empenho em esclarecer mais minhas dúvidas (P8, QUESTÃO 04).

Foram muito limitadas as orientações e tive grande dificuldade ao entrar no mercado de trabalho. Faltou clareza e diferenças (P10, QUESTÃO 04).

Como vemos, de dez profissionais entrevistados, oito consideraram a pouca ou nenhuma contribuição deste na sua formação, o que é lamentável. Esta declaração revela não só a ausência de uma sólida qualificação em relação à profissão, mas à própria qualidade do tratamento dispensado aos(as) estagiários(as).

Isso posto, identificamos, implicitamente em suas falas, a significância do supervisor(a) em sua formação, uma vez que sua contribuição é reconhecida pelos entrevistados(as) como de grande importância no que diz respeito ao seu acompanhamento e orientação na aplicação das atividades, esclarecimentos e ajuda nos momentos difíceis e de dúvida, ensinando, acompanhando e incentivando o aprendizado, através de conversas, indicações de leituras e visitas, promovendo a troca de experiências, em busca da solução de possíveis problemas que possam surgir.

Da mesma forma que um percentual significativo de entrevistados já atuavam no mercado de trabalho, na condição de professores, quando ingressaram ou cursavam o curso de Educação física, sendo estes, nessas condições, considerados atores e sujeitos de processos iniciais e contínuos de formação, compreende-se que o professor supervisor de estágio deve ser também considerado como sujeito em processo de formação contínua. Em ambos os casos, a identidade docente vem sendo tecida e elaborada no curso da formação e do exercício docente. “Formadores e formandos encontram-se constantemente construindo suas identidades individuais e coletivas em sua categoria” (Pimenta & Lima, 2004, p. 127).

Pimenta & Lima (2004, p. 127) destacam a importância do estágio para quem já exerce o magistério, caracterizando-o como uma formação contínua, que tem como “base a idéia de emancipação humana”, oportunizando assim, a todos os atores envolvidos no processo de ser professor, a condição de crescimento e significação de suas prática pedagógicas.

O Estágio Supervisionado não pode ser entendido apenas como cumprimento de uma exigência legal, desligado de sua realidade; ao contrário, deve ser pensado em constante articulação e reflexão, tendo-se presente a formação sólida do futuro profissional, o papel social da universidade a qual o prepara, e o da instituição a qual ele irá atuar. Enfim, o Estágio Supervisionado, em qualquer que seja o curso, não deve resumir-se às formalidades e/ou ao conhecimento racional-técnico, mas transcendê-lo através da reflexão na ação.

A necessidade, evidenciada nos discursos dos(as) entrevistados(as), traz o Ensino/Estágio como reflexão da práxis, pois como destacam Pimenta & Lima (2004), possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. Para esses autores, essas reflexões envolvendo professores da universidade e escola, e alunos-estagiários, configuram o passo adiante da simples prática e/ou experiência.

Nesse contexto, a mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante. Sendo assim, a reestruturação do papel do estágio nos cursos de licenciatura deve ter também como foco à superação da falta de articulação entre a formação universitária e a realidade das escolas.

4.3 O papel da universidade na formação/atuação e preparação do profissional de educação física

Uma das grandes contribuições dos cursos superiores de formação docente refere-se à instrumentalização teórica, não apenas àquela necessária ao domínio de conhecimentos específicos à formação, mas, a que oferece condições para que o futuro professor possa melhor compreender e dialogar com a realidade e os fenômenos nos processos de ensino e aprendizagem.

Os dados que seguem expõem a opinião dos(as) professores(as) entrevistados(as) sobre essa instrumentalização adquirida durante o curso e a sua relação - no sentido das contribuições deixadas - com a prática pedagógica no fazer docente e a preparação profissional para o mercado de trabalho.

Quadro 06 - Contribuições da prática pedagógica no fazer docente e a preparação profissional para o mercado de trabalho.

Categorias	Nº de pesquisados(as)	Código dos pesquisados (as)
Bastante limitada	01	P5
Insuficiente	04	P2, P3, P7, P10
Falha	05	P1, P4, p6, P8, P9
TOTAL	10	

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora – 2009

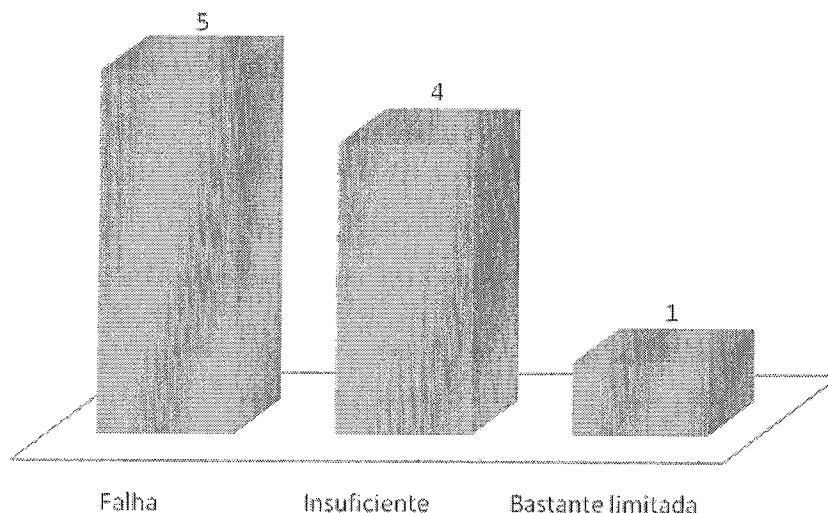


Gráfico 06 – Contribuições da prática pedagógica no fazer docente e a preparação profissional para o mercado de trabalho

De uma forma mais geral, ao serem perguntados(as) sobre as contribuições dos pressupostos teóricos à sua prática pedagógica, todos esses(as) profissionais também se mostraram insatisfeitos(as), conforme vemos nos discursos abaixo (grifo nosso):

[...] na teoria é tudo muito bonito e organizado, quando chega na prática é uma confusão só, **não se consegue casar teoria e prática**. É aí que começa a surgir todas as perguntas sem respostas (P1, QUESTÃO 05)

Deixou muito a desejar. **Pouca informação como aplicar a teoria na prática**. Ficamos meio perdidos na hora de enfrentar os campos de atuação profissional (P2, QUESTÃO 05)

Insuficiente, pois **não condiz com as realidades diversas dos campos de atuação profissional** (P3, QUESTÃO 05).

Falta mais realidade nos conteúdos teóricos para serem aplicados na prática nos diversos campos de atuação profissional (P4, QUESTÃO 05).

Bastante limitado a teoria em relação com a prática. Tem que ter uma teoria voltada para o mundo real das práticas (P5, QUESTÃO 05)

Fica muito **difícil se conseguir colocar em prática uma teoria ilusória**, que não condiz com as práticas do mundo atual (P6, QUESTÃO 05).

Falta muito para conciliar essa teoria fantasiosa com a dura realidade do mercado de trabalho (P7, QUESTÃO 05).

Está faltando buscar uma teoria que faça parte de uma prática verdadeira (P8, QUESTÃO 05).

Acredito que **precisa juntar mais a teoria da prática** para que elas possam, realmente, caminhar juntas, atendendo a todas as diversidades (P9, QUESTÃO 05).

Precisa de mais orientação de como fazer a teoria surtir um perfeito entrosamento com a prática (P10, QUESTÃO 05).

Nesta questão, conforme falas dos(as) entrevistados(as) observa-se não apenas a recorrência em relação a falhas observadas na instituição investigada, quanto a concretização de práticas pedagógicas durante o estágio, a partir da contribuição do professor supervisor, mas, a questão da relação teoria/prática, intensamente evidenciada neste estudo.

Observa-se que em todas às falas dos(as) respondentes a questão da contribuição teórica à prática pedagógica está estritamente relacionada à necessidade de que durante o curso a teoria deve, dentre outras, “casar com a prática” e ser a ela “aplicada, entrosar-se de forma “perfeita com a prática” e explicar a realidade, considerada “fantasiosa” por alguns professores.

As falas apresentadas atribuem o papel dos pressupostos teóricos, vistos durante o curso de Educação Física, a uma simples e técnica associação a práticas pedagógicas, evidenciando que tais pressupostos têm uma única função: a de responder às necessidades da prática. A teoria, provida de diálogo que deve fomentar mudanças e a (re) construção de novos fazeres e saberes na ação docente, considerada por Pimenta e Lima (2004) como uma “prática social”.

Diante de todas as falas aqui expostas é possível perceber, apesar de não ficar claro nos dados que seguem, que os respondentes deixam implícito que a contribuição da universidade quanto a sua preparação para o mercado de trabalho, decorre, também, da qualidade da aplicabilidade teórica na prática pedagógica.

Fica também evidente, que um considerado percentual de respostas, aponta para o fato de que a referida contribuição não ocorreu e quando ocorreu, deu-se pelo fato de que os ex-alunos já atuavam no mercado de trabalho, quando do ingresso ou permanência no curso.

Sim, mesmo porque eu já atuava (P1, QUESTÃO 6).

Claro, eu já estava no mercado (P6, QUESTÃO 6).

Sim. Já estava na área (P9, QUESTÃO 6).

Não. (P3, P4, P7, P10, QUESTÃO 6)

Mais ou menos (P2, P5, P8, QUESTÃO, 6)

Nessas insatisfações há de certa forma, uma denúncia da falácia sobre a articulação teoria/prática, estabelecida nos documentos legais.

Cabe, neste momento, uma crítica no que se refere à insuficiente mediação existente entre a Universidade e os alunos em formação no curso de Licenciatura em Educação Física.

Assim, precisamos re-pensar os processos formativos, já que, os saberes construídos ao longo do curso não estão sendo suficientes ao exercício profissional.

CONCLUSÕES

A partir das questões perseguidas neste estudo e dos objetivos estabelecidos é possível tecer algumas conclusões, mesmo considerando o inacabamento destas, dada a complexidade de fatores que podem interferir na leitura das informações coletadas e a natureza dinâmica de estudos dessa natureza.

Para uma melhor aproximação aos questionamentos que impulsionaram o processo investigativo, faz-se necessário aqui retomá-los. Estes foram assim elaborados: O modelo de formação inicial, especificamente a Licenciatura em Educação Física, está possibilitando o processo de interação entre o conhecimento teoricamente construído e as necessidades para a atuação desse profissional? E, como o Estágio Supervisionado contribui para que esse processo possa se efetivar? A experiência prática é o referencial para que o profissional exerça uma docência de qualidade?

Esses questionamentos nos conduziram a concluir que, mesmo considerando a iniciativa do curso de Educação Física da instituição investigada em reelaborar seu projeto pedagógico - demonstrando assim a preocupação com a qualidade da formação dos (as) seus (as) alunos (as) – há ainda uma dificuldade no estabelecimento do processo de interação entre o conhecimento teórico, que deve ter esses (as) alunos (as) e suas necessidades para atuação no mercado de trabalho, ou seja, o referido curso, ora investigado, ainda não consegue favorecer, efetivamente, aos seus formandos, que estes circulem com mais segurança entre o conhecimento específico de sua formação e às necessidades de sua atuação profissional.

Foi possível também concluir, a partir desses questionamentos, que o Estágio docente, apesar de se constituir de um privilegiado espaço de indissociabilidade entre teoria e prática, este, no referido curso, não oportuniza aos (as) alunos (as) a possibilidade de poderem, nesse espaço, encontrar efetivas contribuições para tão importante associação, o que possibilitaria um exercício docente pautado numa fundamentada reflexão do fazer profissional.

Associada a questão levantada sobre a contribuição do Estágio no favorecimento do processo de integração entre o conhecimento adquirido e as necessidades de atuação do

professor de educação física, ou seja, entre teoria e prática docente, concluímos que o exercício da prática docente, ocorrido antes ou durante o curso de formação, ou até mesmo durante o estágio supervisionado - quando este é pautado na associação e reflexão teoria e prática - pode ser considerado importante condição para a obtenção processual da qualidade da docência em Educação Física.

Com base na análise dos dados obtidos neste estudo e tendo em conta os objetivos que motivaram a realização dos mesmos, conclui-se que:

Metade dos sujeitos entrevistados já ingressou no mercado de trabalho ainda na condição de alunos do curso de Educação Física, evidenciando o fosso entre exigências oficiais e efetivas práticas institucionais. Tais práticas, vão de encontro com a necessidade de qualificação para atuação no mercado de trabalho, estabelecido desde a LDB de 1961, e reafirmado nos documentos legais posteriores, a exemplo do Conselho Federal de Educação Física (Lei nº9696/98).

Os alunos encontraram bastante dificuldades na atuação profissional, devido as disciplinas do curso não fornecem os elementos necessários para a realização do estágio, configurando a falta de relação entre teoria e prática, a ausência de materiais específicos ao trabalho do profissional de Educação Física, bem como o despreparo dos professores de educação física. Isso demonstra a falta de uma articulação mais consistente entre os pressupostos teóricos que permeiam todo o curso de formação e as atividades práticas realizadas no período do estágio, prejudicando, assim, a qualidade do curso.

As justificativas apresentadas pelos acadêmicos revelaram que os professores supervisores do Estágio Supervisionado não os acompanharam no campo de estágio, mostrando-se ausentes ou imparciais, diante de conflitos, expectativas e inseguranças por eles(as) apresentados(as). Fato este que contribuiu, segundo os entrevistados, para nas grandes dificuldades para desempenhar sua atuação docente, haja vista a não assistência/acompanhamento/empenho dos supervisores, como já foi dito.

Sobre as contribuições dos pressupostos teóricos à sua prática pedagógica, os sujeitos também se mostraram insatisfeitos(as), uma vez que não havia no momento do estágio a concretização de práticas pedagógicas.

Essa investigação reforçou a questão da relevância da disciplina de estágio curricular supervisionado para a formação dos futuros professores, apesar das dificuldades destacadas.

Diante do exposto, os dados apresentados pela pesquisa apontam para a necessidade de reflexão, por parte do Curso de Licenciatura em Educação Física, sobre:

- articulação teoria/prática;
- importância em se considerar/valorizar as vivências práticas dos graduandos na perspectiva da construção do conhecimento;
- acompanhamento mais sistematizado do(a) supervisor(a) do estágio;
- relação entre mercado de trabalho e preparação profissional em Educação Física, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado nesta pesquisa possibilitou a elaboração de algumas considerações em torno da formação do profissional em Educação Física especificamente quanto a significação do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física da UEPB, no sentido de conhecer e entender quais os limites e possibilidades da contribuição deste para uma formação de qualidade.

No seu decorrer, discutimos a história da Educação Física no Brasil, bem como as políticas desenvolvidas em relação ao Projeto Político do referido curso, dando uma ênfase maior ao Estágio Supervisionado.

As discussões sobre o estágio supervisionado, apesar de permearem todo o trabalho, foram mais enfáticas no segundo capítulo, onde foram oferecidos elementos que pudessem situá-lo no espaço da legislação, pela observação a leis que contempla sua prática nos cursos de formação de professores e que definem aspectos referentes a essa formação.

No espaço desse capítulo parece possível a provocação do debate acerca de aspectos conceituais e práticos do estágio docente aplicado não apenas no âmbito da Educação Física, mas, em outras licenciaturas. Essa provocação estende-se de forma mais contundente no momento em que os dados da pesquisa, junto a professores(as) egressos(as) do referido curso, são revelados e reveladores de uma realidade que necessita ser repensada, no que diz respeito à qualidade da formação docente por meio de componentes curriculares que favorecem uma aproximação direta com a realidade escolar e, por conseguinte, com os saberes e fazeres docente, estes postos numa perspectiva dialética e transformadora.

Julgamos que discutir a formação profissional, em especial na formação do professor de Educação Física, tendo como pano de fundo o Estágio Supervisionado, nos remete a revisitar os saberes necessários à docência. Compreende-se assim, que o Estágio Supervisionado assume importante papel na formação do professor, por favorecer, além da apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para atuação no ambiente escolar, condições para construção da identidade docente e para o estabelecimento de posturas críticas

e reflexivas frente ao processo de ensinar e de aprender, com vistas no aprimoramento e na qualidade da prática educativa.

Além do mais, de posse de conhecimentos específicos (saber disciplinar) os (as) alunos(as) podem, no estágio, compreender o sistema de ensino, as políticas educacionais, a escola e os sujeitos com os quais irá desenvolver/construir processos de aprendizagem.

Nesse sentido o Estágio Supervisionado se caracteriza como um espaço que ocorre a convergência de experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso, além de representar espaços que possibilita aprendizagens da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas.

A realidade investigada nesse estudo parece demonstrar um distanciamento dessa compreensão, quando apontam, pela fala dos (as) entrevistados (as), que o estágio representa um espaço que se resume à aplicabilidade de conhecimento teóricos vistos no decorrer do curso. Concepção que reflete a ausência de uma concreta e significativa interlocução com a realidade histórica e culturalmente situada, com o currículo que caracteriza a realidade escolar e com a própria atuação docente. Ou seja, o estágio está como reforça discussões e estudos da área, para além de uma simples aplicabilidade teórica à prática, ou seja, para além de uma instrumentalização técnica.

Compreendemos que o estágio não pode ser concebido unicamente como a parte prática de um curso de formação docente, mas, pode se constituir de um espaço onde seja possível a professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas consideradas alicerce no processo de formação, a exemplo do sentido de profissão, do que é ser professor na sociedade em que vivemos, de como ser professor, de como identificar e interagir com a escola concreta e a realidade dos alunos, concomitante à realidade dos professores dessas escolas.

Nesse sentido é possível observar uma ampliação da dimensão que pode atingir o estágio em escolas onde ele acontece e em que medida ele pode contribuir com o redimensionamento do fazer escolar e dos processos formativos dos seus envolvidos. Processos esses que podem ser considerados contínuos.

Assim entendido, o estágio pode representar um campo de possibilidades para os sujeitos que se encontram no processo de tornarem-se professores, ou que buscam a qualificação de uma função já exercida, como foi o caso de muitos dos sujeitos entrevistados

nesse estudo, e, ainda, para os sujeitos formadores (professores que supervisionam e orientam os estágios) e os que já se encontram nas escolas, campo de estágio, no exercício da profissão.

Considerando essas possibilidades o Estágio Supervisionado, na ampliação de sua dimensão quando vivenciado no ensino regular, potencializa e otimiza as ações e saberes de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: professores, alunos estagiários, professores orientadores de estágio, professores que atuam regularmente na escola e demais envolvidos nesse processo. No entanto vale ressaltar que essa otimização ocorrerá se às ações desencadeadas do estágio estiverem ancoradas um projeto que respaldado na reflexão da atividade docente, numa dimensão individual e coletiva, no diálogo constante entre a realidade apreendida e os elementos teóricos que a fundamenta, sendo assim considerada a escola e suas limitações e possibilidades, além das experiências e participação de todas as partes: escola e universidade.

Inversamente ao exposto acima, os dados desse estudo mostram que a menção feita ao estágio, pelos (as) professores (as) entrevistados, parece revelar uma falta de definição clara da especificidade desse, ora compreendido como o momento mais importante do curso, materializado na aplicabilidade da teoria estudada ao longo do curso, ora como preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, particularmente centrada no racionalismo técnico, que proliferou até a década de 80, quando cabia aos cursos de formação em Educação Física formar corpos fortes para servir a pátria, o que era evidenciado nas práticas higienistas e militaristas.

Conforme identificamos no discurso das professoras, a significação do estágio é referenciada pela aplicabilidade da teoria à prática, na qual os conhecimentos vivenciados ao longo do curso podem ser postos em prática. O estágio, nesse caso, é apresentado como norteadora da boa prática pedagógica confirmando, de certa forma, o aprender fazer fazendo, ou seja, ser professora pela prática.

Em parte, pode-se considerar que essa grande confusão não reside unicamente na cabeça dos alunos, mas também, de docentes que estão na condução/supervisão do estágio, haja vista que muitos ainda desenvolvem práticas que favorecem esse entendimento. Para tanto, parece imprescindível, por parte destes, a preocupação, por exemplo: com os saberes desses alunos(as) ao ingressarem no curso de Educação Física e a contribuição destes no desempenho profissional, pela comunicação estabelecida com os demais componentes curriculares do curso. Isso pode possibilitar uma avaliação acerca do papel da universidade no

processo de formação do futuro profissional e à adaptação deste processo às necessidades e expectativas dos(as) alunos(as) professores(as).

No mais, os (as) entrevistados (as), implicitamente em seus discursos, fazem exigências por profissionais mais qualificados (supervisores), solicitam visitas nos locais de trabalho, melhoramento da supervisão do estágio, pois consideram uma grande falha em relação a esse acompanhamento.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou a provocar o debate e a reflexão sobre a necessidade de se repensar a realidade investigada, a qual apresenta indícios de que está caracterizada pela dicotomia entre teoria e prática, com vistas na melhoria da qualidade na formação profissional de todos os envolvidos: alunos (as) no processo de formação e professores supervisores/orientadores de estágio

O que deve caracterizar o Estágio Supervisionado são as diversas e diferentes experiências curriculares, aonde o (a) aluno em formação, desde universidade, através de dos componentes curriculares e do contato com o cotidiano da profissão - rica fonte de formação, informação e conhecimento – vai, no exercício docente, constituindo saberes e fazeres indispensáveis a sua identidade docente e sua profissão.

No processo de formação em Educação Física ainda observa-se críticas relacionadas à fragmentação das disciplinas acadêmicas e a não associação de experiências curriculares às experiências da realidade escolar, quando se fala na aplicação de tais conteúdos na atuação desse profissional.

É preciso, pois, que se repense a inter-relação que tem o componente curricular Estágio Supervisionado com os demais componentes do curso de Educação Física, de modo que sejam estabelecidas entre si um efetivo “diálogo”.

Constatou-se ainda nesse estudo, a partir dos discursos dos (as) entrevistados (as), o pouco avanço na formação em Educação Física, na unidade pesquisada, especificamente em relação às concepções que respaldam o estágio e ao acompanhamento/orientação por parte dos professores que supervisionam este componente curricular. Com isso observa-se um distanciamento do preconiza estudos recentes e políticas curriculares, como vimos no decorrer deste estudo.

Reforçar essa questão é importante porque por meio de nossa experiência profissional e, também, dos dados coletados nesta pesquisa, identificamos a necessidade de

perguntarmos constantemente: Até que ponto a prática docente está contribuindo na boa formação desse profissional?

É importante ressaltar que, para a efetiva e eficiente prática docente, se faz necessário que o currículo de graduação, com suas disciplinas e conteúdos, garantam competências, em termos de conhecimentos filosóficos, socioculturais e históricos, científicos, técnicos e pedagógicos, necessários para a atuação desse profissional no mercado de trabalho, atendendo, assim, os anseios da sociedade.

Em termos gerais, podemos afirmar que as políticas recentes relativas à formação do profissional em educação física não tem dado conta de atender as necessidades desse para o exercício eficiente da sua função, ainda que reconheçamos os avanços da legislação. O que se percebe é um movimento contrário ao que preconiza o Projeto Político-Pedagógico do curso. Nesse caso, é necessário enfatizar que muitas instituições da educação física continuam à margem dos parâmetros legais. No entanto, para a efetivação desses parâmetros, não basta apenas à elaboração de novo Projeto Político-Pedagógico, mas, sobretudo, garantir ao futuro profissional qualidade em sua formação. Nesse sentido, muito ainda tem que ser feito para que as conquistas legais saiam do papel e se concretizem.

BIBLIOGRAFIA

- Arce, A. (2001). Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 74 abril. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em maio/2010.
- Arnoni, M. E. B. (2001). *A prática do estagiário no magistério na perspectiva da práxis educativa do estágio supervisionado do Cefam de Jales*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- Azevedo, Fernando de (1960). *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiro, I. M. F., Gebran, R. A. (2006). *Prática de Ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp.
- Betti, M. (1991). *Educação física e sociedade*. São Paulo: Ed. Movimento.
- Borges, C. M. F. (1998). *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas, SP: Papirus.
- Bracht, V. (1989). Educação física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Educação Física*, Maringá, vol. 1.
- Brasil. (1939, 7 abril). Conselho Federal de Educação. *Decreto-lei nº 1.212*.
- _____. (1945, 3 dezembro) Conselho Federal de Educação. *Decreto-lei nº 8.270*.
- _____. (1961, 20 dezembro) Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024*.
- _____. (1962). Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 292*, 14 Nov.
- _____. (1969). Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 627*, 4 Set.
- _____. (1971, 11 agosto) Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 5692*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- _____. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 349/72*.

- _____. (1985a). Conselho Federal de Educação - *Parecer CFE nº 672/69*, São Paulo: SE/CENP, v. 4.
- _____. (1985b) *Resolução nº 69*, de 06 de dezembro de 1969. Conselho Federal de Educação. São Paulo: SE/CENP
- _____. (1987a, 22 jun). *Resolução nº 3*, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF.
- _____. (1987b, setembro). Conselho Federal de Educação - *Resolução nº 03/87*, de 16 de junho de 1987, Brasília: Documenta 315.
- _____. (1987c, março). Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 215*, 11 Mar. 1987. *Documento (315)*, Brasília.
- _____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- _____. (1996). Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei nº 9.394/96*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF.
- _____. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF.
- _____. (1998, 2 setembro). *Lei nº 9696*, de 01 de Setembro de 1998. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- _____. (2001a). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.
- _____. (2001b, 2 outubro). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CP 28*.
- _____. (2002a) *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF.
- _____. (2002b). *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF.
- _____. (2004a). *Política Nacional de Educação – PNE*. João Pessoa-PB. SEC.
- _____. (2004b, 18 Março). Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, *Resolução CNE/CP nº 7*.
- Campos, M. L. (2007). (RE) Significação da formação do pedagogo. In: Olinda, E. M. B. e Fernandes, D. G. (Orgs). *Práticas e Aprendizagens Docentes*. Fortaleza: UFC.

- Caparroz, F. E. (2007). *Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Carta Brasileira de Educação Física. (2000). *CONFED – Conselho Federal de Educação Física – Lei n.º 9696/98*. RIO DE JANEIRO.
- Cardoso, R. (2009a, setembro). O movimento além da força. In: *Revista Educação*. São Paulo: Segmento.
- _____. (2009b, setembro). Instrumento do Estado. In: *Revista Educação*. São Paulo: Segmento.
- Carvalho, I. M. (1985). *O processo didático*. Rio de Janeiro: FGV.
- Carvalho Filho, C. A., Oishi, L. E. F., Teixeira, M. S. (2008, jun.). Estágio supervisionado: desenvolvimento da capacidade profissional do educador físico. In: *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 5, n. 1, p. 74-83.
- Castellani Filho, L. (1989). *A educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus.
- Coletiva de Autores. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez.
- Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE (Org). (1997). *Educação física frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf.
- Costa, V. L. M. (1988). A formação universitária do profissional de educação infantil no Brasil. In: Passos, Solange (org). *Educação física e esportes na universidade*. Brasília: Seed/ME/UnB/DEF.
- Costa, L. C. A., Souza, V. F. M., Barbosa-Rinaldi, I. P. (2009, 20 a 25 setembro). O estágio supervisionado na formação inicial do bacharel em educação física. *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador – Bahia – Brasil*.
- Duarte, N. (2003, agosto). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*. Campinas, vol 24, n.º 83 pp. 601 - 625.
- Faria Junior, A. (1983). Professor de educação física, licenciado ou generalista. In: Marinho, V. (org). *Fundamentos pedagógicos: Educação Física 2*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico.

- _____. (1998). *Didática de educação física: formulação de objetivos*. Rio de Janeiro, Guanabara.
- Finco, D. (2007). A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: Faria, A. L. G. (org). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1977). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, J. B. (1989). Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo, Scipione.
- Freitas, F. de e Galvão, C. (2007). O uso de Narrativas Autobiográficas no Desenvolvimento Profissional de Professores. *Ciências e Cognição, Ano 04, Vol 12*. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/artigos/v12/m347196.htm>.
- Frigotto, G. (1997). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Gamboa, A. S. (1995). Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. *Revista Motrivivência*, n. 8.
- Goldemberg, M. (1999). *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record.
- Ghilardi, R. (1998, junho). Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. In: *Motriz* - Volume 4 (1)
- Ghiraldelli JR, P. (1988). *Educação física progressista*. São Paulo: Loyola.
- Gonçalves Junior, L. & Ramos, G. N. S. (1998). A prática de ensino e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física. *Revista da Unicastelo*. São Paulo, v. 1 n. pp. 13 – 15.
- Gresseler, L. A. (2003). *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hermida, J. F. (Org). (2009). *Educação física: conhecimento e saber escolar*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Krug, H. N. (2001). Ensino reflexivo: uma alternativa para a Prática de Ensino e para a formação profissional em Educação Física. In: *Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências*. Santa Maria: O Autor.
- Laville, C., Dione, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Leite, Y. U. F. (1994). O Lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores. In: Silva, et al. (Orgs.). *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador: repercussões sobre a didática e a prática de ensino*. Recife: ENDIPE.
- Lima L. F. (2000). *A relação teoria-prática no processo de formação profissional do professor de educação física*. Uberlândia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação: UFU.
- Lima, M.S.L. (2003). *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente*. 3 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Louro, G. L. (2002). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Medina, J. P. S. (1983). *A educação física cuida do corpo...e da mente: bases para a renovação e transformação da educação física*. 2 ed. Campinas, Papirus.
- Mizukami, M. da G. N. et al. (2005). *Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação*. São Carlos: edUFSCar.
- Neira, M. G. (2003). *Educação física: desenvolvendo competências*. São Paulo: Phorte.
- _____. (2009, setembro). A derrubada dos muros. In: *Revista Educação*. São Paulo: Editora Segmento.
- Nozaki, H. T. (2004). *Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão*. Tese de doutorado. Niterói, RJ: UFF, 2004.
- Nunes, R. V., Fraga A. B. (2006, jul/dez). O estagio docente na formação do licenciado em educação física na ESEF/UFRSG. In: *Revista Pensar a Prática*. Goiana v. 9 p. 297-312.
- Oliveira, A. A. B. & Dacosta, L. P. (1999). Educação Física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: Goellner, S. V. *Educação Física/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- Oliveira, M. M. (2005). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Recife – PE: Bagaço, 2005.
- Oliveira, V. M. de (Org.). (1997). *Fundamentos pedagógicos da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, pp. 11-33.
- Pereira, J. E. D. (2000). *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Peres, G. (2000). *As implicações da educação física frente à hierarquia dos saberes escolares*. Nuances, vol. VI, n° 6, out.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- Piconez, S. C. B. (1991). A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: Fazenda, I. C. A. [et.al.] Piconez, S. C. B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, São Paulo: Papirus
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, F. M. (2002). A prática de ensino nos cursos de formação de professores de educação física. In: Vaz, F.; Sayão, D. T. & Pinto, F. M. (orgs). *Educação do corpo e formação de professores*. Florianópolis: ED da UFSC.
- Santos, L. L. (1991). Problemas e alternativas no campo da formação de professores. Revista Brasileira de estudos pedagógicos, N° 712, Brasília, set/dez, v. 72.
- São Paulo. SECENP. (1985). Educação Física. *Legislação Básica* (Federal e Estadual). Org. e comp. de Leslie Maria José da Silva Rama e José Álvaro Pereira dos Santos. São Paulo, SECENP.
- Schon, D. A. (1982). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- _____. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem. (Trad. Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, A.V. (2007). *Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivência da profissão professor nas escolas de educação básica*. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/073/73silva.htm>
- Silva, O. O. N. da., Souza, C. L. de. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 14 - N° 141 - Febrero de 2010. Disponível em <http://www.efdeportes.com/> Arquivo acessado / capturado em 10/03/2010.
- Silva, P. N. G. da S. (2009). Prática de ensino em educação física: por uma formação do professor-pesquisador. In: Hermida, J. F. *Educação física: conhecimento e saber escolar*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Soares, C. L. et al. (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Souza, R. C.(2002). *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Souza Neto, S. de. Alegre, A. de N., Hunger, D., Pereira, J. M. *A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no Século XX*. Disponível em <http://www.avaliacao.faeu.ufu.br/uploads/media/formacao.doc>. Arquivo acessado / capturado em 29/03/2010.
- Souza, E. S., Vago, T. M. (1997). O ensino de Educação Física em face da Nova LDB. In: *Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Ijuí.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Tardif, M. et al. (1991). *Os professores face ao saber*. Teoria e Educação, Nº 4. Porto alegre: Pannônica.
- Tojal, J. B. (2005). A dicotomia Teoria/Prática na Educação Física. *Anais III Semana de Educação Física* - Universidade São Judas Tadeu – São Paulo, p.17-21.
- _____. (2005, jul./dez.). *Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina*. Movimento & Percepção, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.7.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman.
- Vaz, A. F., Sayão, D. T., Pinto, F. M. (orgs). (2002). *Educação do corpo e formação de professores: Reflexões sobre a prática de ensino de educação física*. Florianópolis: Ed. Da UFSC.

APÊNDICE

APÊNDICE A

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PESQUISADO - 01

01. A quanto tempo você está atuando no mercado de trabalho, na área da educação física?

R) 08 Anos.

02. Quais os campos profissionais em que você já atuou ou vem atuando?

R) Dança, Ginástica de Academia e Hidroginástica.

03. Você encontrou ou encontra dificuldades em sua atuação profissional? Quais?

R) Nenhuma. Pois já atuava antes mesmo de concluir o curso.

04. O que você entende por estágio supervisionado? Durante o curso de Educação Física, a supervisão do estágio contribuiu com a aplicação de procedimentos didático-metodológicos em sua prática pedagógica, durante o estágio supervisionado?

R) Como sendo o momento de vivenciar a prática, tentar pegar experiência para atuar no campo de trabalho. Muito pouco pois faltou acompanhamento presente.

05. Em sua opinião os pressupostos teóricos abordados durante o mencionado curso contribuíram para sua prática docente?

R) Falho, pois na teoria é tudo muito bonito e organizado, quando chega na prática é uma confusão só, não se consegue casar a teoria com a prática é aí onde começa a surgir todas as perguntas sem respostas.

06. Após a conclusão do curso, você sentiu-se efetivamente preparado para atuar no mercado de trabalho na condição de um profissional de educação física?

R) Sim, mesmo porque eu já atuava.

PESQUISADO – 02

01. A quanto tempo você está atuando no mercado de trabalho, na área da educação física?

R) 07 Anos.

02. Quais os campos profissionais em que você já atuou ou vem atuando?

R) Educação Física Escolar, Dança, Natação e Ginástica de Academia.

03. Você encontrou ou encontra dificuldades em sua atuação profissional? Quais?

R) Sim. Na aplicação dos conteúdos teóricos para a prática das diversas realidades nos campos de trabalho; falta de material nas escolas.

04. O que você entende por estágio supervisionado? Durante o curso de Educação Física, a supervisão do estágio contribuiu com a aplicação de procedimentos didático-metodológicos em sua prática pedagógica, durante o estágio supervisionado?

R) É a hora de colocar em prática o que aprendemos na teoria ou seja adquirir experiência para atuar no futuro. Pouco, faltou mais empenho da supervisão em corrigir mostrar o certo ajudar na verdade mostrando como sair de determinadas situações que com certeza todos irão passar na vida profissional.

05. Em sua opinião os pressupostos teóricos abordados durante o mencionado curso contribuíram para sua prática docente?

R) Deixou muito a desejar, pouca informação como aplicar a teoria na prática, ficamos meio perdidos na hora de enfrentar os campos de atuação profissional.

06. Após a conclusão do curso, você sentiu-se efetivamente preparado para atuar no mercado de trabalho na condição de um profissional de educação física?

R) Mais ou menos.

PESQUISADO – 03

01. A quanto tempo você está atuando no mercado de trabalho, na área da educação física?

R) 04 Anos.

02. Quais os campos profissionais em que você já atuou ou vem atuando?

R) Educação Física Escolar, Handebol e Futsal.

03. Você encontrou ou encontra dificuldades em sua atuação profissional? Quais?

R) Algumas. Controlar o grande número de alunos de diferentes idades e sexo numa mesma turma; adequar os conteúdos teóricos para prática de diferentes faixa etárias juntos na mesma aula; enfrentar realidades completamente diferentes em cada escola.

04. O que você entende por estágio supervisionado? Durante o curso de Educação Física, a supervisão do estágio contribuiu com a aplicação de procedimentos didático-metodológicos em sua prática pedagógica, durante o estágio supervisionado?

R) É o momento de tirar todas as dúvidas e aprender como é ensinar na prática. Não pois ele nem ia ao campo de estágio me largou ao deus dará portanto não me deu nenhum ensinamento, tive mesmo que aprender apanhando e recorrendo a outros professores do curso mais compromissados com a causa educação.

05. Em sua opinião os pressupostos teóricos abordados durante o mencionado curso contribuíram para sua prática docente?

R) Insuficiente, pois não condiz com as realidades diversas dos campos de atuação profissional.

06. Após a conclusão do curso, você sentiu-se efetivamente preparado para atuar no mercado de trabalho na condição de um profissional de educação física?

R) Não.

PESQUISADO – 04

01. A quanto tempo você está atuando no mercado de trabalho, na área da educação física?

R) 01 Ano.

02. Quais os campos profissionais em que você já atuou ou vem atuando?

R) Ginástica de Academia e 3ª Idade.

03. Você encontrou ou encontra dificuldades em sua atuação profissional? Quais?

R) Claro. A falta de experiência no ensino escolar; dificuldade em repassar para a prática a teoria satisfatoriamente para atender todas as idades na mesma aula; falta de material nas escolas.

04. O que você entende por estágio supervisionado? Durante o curso de Educação Física, a supervisão do estágio contribuiu com a aplicação de procedimentos didático-metodológicos em sua prática pedagógica, durante o estágio supervisionado?

R) É o momento mais importante do curso pois é nesse momento que iremos para prática de ensinar. Quase nada ele não dizia se eu estava certo ou errado apenas vigiava se eu ia para o estágio é tanto que as dificuldades foram muitas ao assumir o meu primeiro emprego, tive que procurar outros meios para tirar as minhas duvidas.

05. Em sua opinião os pressupostos teóricos abordados durante o mencionado curso contribuíram para sua prática docente?

R) Falta mais realidade nos conteúdos teóricos para serem aplicados na prática nos diversos campos de atuação.

06. Após a conclusão do curso, você sentiu-se efetivamente preparado para atuar no mercado de trabalho na condição de um profissional de educação física?

R) Não.

PESQUISADO – 05

01. A quanto tempo você está atuando no mercado de trabalho, na área da educação física?

R) 02 Anos.

02. Quais os campos profissionais em que você já atuou ou vem atuando?

R) Educação Física Escolar.

03. Você encontrou ou encontra dificuldades em sua atuação profissional? Quais?

R) Algumas. Como colocar na prática os ensinamentos teóricos diante de realidades diferentes; como motivar os alunos de idades diferentes em uma mesma turma; falta de material nas escolas.

04. O que você entende por estágio supervisionado? Durante o curso de Educação Física, a supervisão do estágio contribuiu com a aplicação de procedimentos didático-metodológicos em sua prática pedagógica, durante o estágio supervisionado?

R) É aí que se aprende a ensinar como fazer o certo para no futuro não errar e ser um bom profissional. Faltou mais ensinamentos mostrar como fazer com as diferenças que iríamos nos deparar na vida profissional já que cada escola tem uma realidade diferente.

05. Em sua opinião os pressupostos teóricos abordados durante o mencionado curso contribuíram para sua prática docente?

R) Bastante limitado a teoria em relação com a prática, tem que ter uma teoria voltada para o mundo real das práticas.

06. Após a conclusão do curso, você sentiu-se efetivamente preparado para atuar no mercado de trabalho na condição de um profissional de educação física?

R) Mais ou menos.

PESQUISADO – 06

01. A quanto tempo você está atuando no mercado de trabalho, na área da educação física?

R) 08 Anos.

02. Quais os campos profissionais em que você já atuou ou vem atuando?

R) Ginástica de Academia Voleibol e Natação.

03. Você encontrou ou encontra dificuldades em sua atuação profissional? Quais?

R) Não. Eu já trabalhava antes de me formar, portanto já tinha experiência.

04. O que você entende por estágio supervisionado? Durante o curso de Educação Física, a supervisão do estágio contribuiu com a aplicação de procedimentos didático-metodológicos em sua prática pedagógica, durante o estágio supervisionado?

R) É o período destinado a dar experiência para quem nunca ensinou. Pouco, é que o mesmo não entendia da minha área de atuação que era ginástica de academia por tanto como ele poderia ensinar se ele não sabia.

05. Em sua opinião os pressupostos teóricos abordados durante o mencionado curso contribuíram para sua prática docente?

R) Fica muito difícil se conseguir colocar em prática uma teoria ilusória que não condiz com as práticas do mundo atual.

06. Após a conclusão do curso, você sentiu-se efetivamente preparado para atuar no mercado de trabalho na condição de um profissional de educação física?

R) Claro, eu já estava no mercado.

PESQUISADO – 07

01. A quanto tempo você está atuando no mercado de trabalho, na área da educação física?

R) 03 Anos.

02. Quais os campos profissionais em que você já atuou ou vem atuando?

R) Educação Física Escolar e Handebol.

03. Você encontrou ou encontra dificuldades em sua atuação profissional? Quais?

R) Sim. Falta de prática no ensino; falta de material nas escolas; realidades diversas; colocar na prática a teoria para tanta diversidade no mesmo momento.

04. O que você entende por estágio supervisionado? Durante o curso de Educação Física, a supervisão do estágio contribuiu com a aplicação de procedimentos didático-metodológicos em sua prática pedagógica, durante o estágio supervisionado?

R) É exatamente onde vamos colocar em prática a teoria vista na licenciatura e concertar todos os erros que possamos cometer. Não o suficiente para que eu pudesse me sair bem com qualquer coisa que eu encontrasse na vida profissional, muito limitada suas explicações.

05. Em sua opinião os pressupostos teóricos abordados durante o mencionado curso contribuíram para sua prática docente?

R) Falta muito para conciliar essa teoria fantasiosa com a dura realidade do mercado de trabalho.

06. Após a conclusão do curso, você sentiu-se efetivamente preparado para atuar no mercado de trabalho na condição de um profissional de educação física?

R) Não.

PESQUISADO – 08

01. A quanto tempo você está atuando no mercado de trabalho, na área da educação física?

R) 06 Anos.

02. Quais os campos profissionais em que você já atuou ou vem atuando?

R) Educação Física Escolar.

03. Você encontrou ou encontra dificuldades em sua atuação profissional? Quais?

R) Várias. Como motivar alunos de várias idades a participar da aula de educação física; como colocar os conteúdos na prática de forma a atingir a todos; falta de material nas escolas.

04. O que você entende por estágio supervisionado? Durante o curso de Educação Física, a supervisão do estágio contribuiu com a aplicação de procedimentos didático-metodológicos em sua prática pedagógica, durante o estágio supervisionado?

R) É nessa hora que colocamos a mão na massa é aí onde se defini toda sua carreira profissional tirar toda e qualquer dúvida de como ensinar. Faltou mais empenho em esclarecer melhor minhas duvidas era como se eu só fosse encontrar um tipo de aluno padrão em qualquer escola e realmente fiquei um tanto limitado sem saber como proceder em certos momentos na vida profissional.

05. Em sua opinião os pressupostos teóricos abordados durante o mencionado curso contribuíram para sua prática docente?

R) Está faltando buscar uma teoria que faça parte de uma prática verdadeira.

06. Após a conclusão do curso, você sentiu-se efetivamente preparado para atuar no mercado de trabalho na condição de um profissional de educação física?

R) Mais ou menos.

PESQUISADO – 09

01. A quanto tempo você está atuando no mercado de trabalho, na área da educação física?

R) 02 Anos.

02. Quais os campos profissionais em que você já atuou ou vem atuando?

R) Educação Física Escolar e Handebol.

03. Você encontrou ou encontra dificuldades em sua atuação profissional? Quais?

R) Nenhuma. Já tinha experiência antes mesmo de começar o curso só precisava me legalizar no mercado.

04. O que você entende por estágio supervisionado? Durante o curso de Educação Física, a supervisão do estágio contribuiu com a aplicação de procedimentos didático-metodológicos em sua prática pedagógica, durante o estágio supervisionado?

R) Colocar em prática tudo que aprendeu no curso serve de experiência para quem nunca trabalhou. Foi legal me deu algumas dicas para melhorar o meu trabalho pois eu já atuava na época.

05. Em sua opinião os pressupostos teóricos abordados durante o mencionado curso contribuíram para sua prática docente?

R) Acredito que precisa juntar mais a teoria da prática para que elas possam realmente caminhar juntas atendendo a todas as diversidades.

06. Após a conclusão do curso, você sentiu-se efetivamente preparado para atuar no mercado de trabalho na condição de um profissional de educação física?

R) Sim, já trabalhava na área.

PESQUISADO – 10

01. A quanto tempo você está atuando no mercado de trabalho, na área da educação física?

R) 03 Anos.

02. Quais os campos profissionais em que você já atuou ou vem atuando?

R) 3ª Idade, Dança e Educação Física Escolar.

03. Você encontrou ou encontra dificuldades em sua atuação profissional? Quais?

R) Sim. Adequar o conteúdo as idades; falta de material esportivo; como motivar a participação nas aulas; como controlar tantas crianças ao mesmo tempo.

04. O que você entende por estágio supervisionado? Durante o curso de Educação Física, a supervisão do estágio contribuiu com a aplicação de procedimentos didático-metodológicos em sua prática pedagógica, durante o estágio supervisionado?

R) É a culminância do curso é nesse momento que vamos nos tornar futuros profissionais bons ou ruins depende da orientação que nos deram. Foram muito limitadas as orientações e tive grande dificuldade ao entrar no mercado de trabalho faltou clareza nas diferenças.

05. Em sua opinião os pressupostos teóricos abordados durante o mencionado curso contribuíram para sua prática docente?

R) Precisa de mais orientação de como fazer a teoria surtir um perfeito entrosamento com a prática.

06. Após a conclusão do curso, você sentiu-se efetivamente preparado para atuar no mercado de trabalho na condição de um profissional de educação física?

R) Não.