

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CAMPUS REGIONAL DO VALE DO IVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

KELEN DENISE GUSMÃO LEAL

**AS PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS COM RELAÇÃO AO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

IVAIPORÃ
2015

KELEN DENISE GUSMÃO LEAL

**AS PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS COM RELAÇÃO AO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à disciplina de Seminário de Monografia do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá - como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof. Me. Andréia Paula Basei

IVAIPORÃ
2015

KELEN DENISE GUSMÃO LEAL

**AS PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS COM RELAÇÃO AO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado à disciplina Seminário de
Monografia do curso de Educação Física da
Universidade Estadual de Maringá - como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Educação Física.

Aprovado em _____ / _____ / _____

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Me. Andréia Paula Basei
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Me. Patric Paludet Flores
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Dedico este trabalho a Deus, por nortear minha vida,
Aos meus pais e irmã pelo exemplo, incentivo, amor e carinho,
E ao meu filho, por alegrar os meus dias e ser o meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que não se faz nada sozinho e, neste momento de conclusão de uma etapa da minha formação profissional e pessoal, sinto-me privilegiada por perceber que, durante esta jornada, estive cercada de pessoas especiais que tanto me apoiaram e me incentivaram a realizar este trabalho.

Desta forma, agradeço primeiramente a Deus, por ter me mantido forte durante todo este processo, me iluminando e protegendo das adversidades que surgiram.

Aos meus pais, Edson Leal e Rosangela Leal, e irmã, Natália Leal, que me auxiliaram durante toda a formação, mostrando-se sempre atenciosos e preocupados.

Aos meus amigos, que foram fundamentais nos momentos difíceis e de desânimo, principalmente, minha amiga Paula Fernanda que acompanhou de perto a elaboração deste.

Agradeço a minha orientadora, Andréia Paula Basei, pelo suporte que me ofereceu no tempo que lhe coube, pelas orientações e correções e também, aos professores que compuseram minha banca, pela disponibilidade em ler o trabalho.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte de minha formação, os meus sinceros agradecimentos.

*A Educação qualquer que seja ela,
é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.*

Paulo Freire

LEAL, Kelen Denise Gusmão. **As percepções dos acadêmicos com relação ao Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2015.

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um dos componentes obrigatórios na formação de docentes na área de Educação Física, levando o acadêmico, a conhecer a realidade na qual irá atuar. Dentro desse contexto, esta pesquisa, teve como objetivo analisar as concepções sobre o ECS dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Extensão de Ivaiporã, Paraná, bem como a importância desta disciplina para o seu desenvolvimento profissional. Esta é uma pesquisa qualitativa descritiva e de campo, que teve como participantes 10 acadêmicos regularmente matriculados na disciplina de ECS I, bem como, 10 acadêmicos regularmente matriculados na disciplina de ECS II. Para a obtenção dos dados utilizou-se uma entrevista semiestruturada, analisando-as por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Os resultados evidenciam que os acadêmicos compreendem o ECS como uma oportunidade de adquirir experiência, ter o primeiro contato com o campo futuro de atuação e possibilidade de colocar em prática o conhecimento adquirido na universidade. Eles possuem clareza sobre a forma como o ECS está estruturado no curso, contudo fazem algumas ressalvas no que se refere ao acompanhamento do professor orientador e do supervisor, os quais poderiam melhorar em alguns aspectos considerando a importância que atribuem aos que exercem esta função. Foi possível identificar aspectos positivos, como a possibilidade de vivenciar o futuro campo de atuação e obter conhecimento *in loco* sobre ser um profissional de Educação Física, e negativos, como a ausência de comunicação entre a Universidade e a escola vivenciados pelos acadêmicos durante o ECS, e também, as principais dificuldades, sendo trazidas questões como, a falta de espaço físico e material, as lacunas no acompanhamento dos professores orientador e supervisor, a resistência dos alunos na participação das aulas, a ampliação do ECS para o âmbito não-formal, entre outros. Conclui-se que o ECS é uma experiência enriquecedora para a formação profissional, permitindo ao acadêmico, construir conhecimento referente à docência em Educação Física, e desenvolver habilidades e competência para o exercício da mesma.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Física. Estágio Curricular Supervisionado.

LEAL, Kelen Denise Gusmão. **The perceptions of academics regarding the Supervised Physical Education.** Work of Conclusion of Course (Graduation in Physical Education) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2015.

ABSTRACT

The Supervised (ECS) is compulsory in teacher training in the area of Physical Education, leading academic, to know the reality in which to act. In this context, this study aimed to analyze the conceptions of Supervised academic's Degree in Physical Education from the State University of Maringa, Extension Ivaiporã, Paraná, and the importance of this discipline to their professional development . This is a descriptive qualitative and field research , which was attended by 10 students enrolled in the ECS I discipline as well as 10 students enrolled in the course of ECS II. To obtain the data used a semistructured interview, analyzing them by Laurence Bardin Content Analysis. The results show that the students understand the ECS as an opportunity to gain experience, to have the first contact with the future course of action and opportunity to put into practice the knowledge acquired at university. They have clarity on how the ECS is structured in the course, yet make some ressalvam with regard to the monitoring of the mentor teacher and supervisor which could improve in some aspects considering the importance they attach to performing this function. It was possible to identify positive and negative aspects experienced by academics during the ECS, and also the main difficulties being brought issues such as the lack of physical and material space, gaps in the monitoring of guiding and supervising teachers, the resistance of the students participation classes, the expansion of ECS for non-formal context, among others. It is concluded that the ECS is an enriching experience for vocational training, allowing the academic, build knowledge related to teaching in physical education, and develop skills and competence to pursue the same.

Key-words: Teacher Training. Physical education. Supervised Curricular Training.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|--|----|
| QUADRO 1 | PARTICIPANTES DO 3º ANO – ECS I -..... | 37 |
| QUADRO 2 | PARTICIPANTES DO 4º ANO – ECS II..... | 37 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

MEC – Ministério da Educação

UEM – Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE APÊNDICES

| | | |
|------------|--|----|
| APÊNDICE A | ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ACADÊMICOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 91 |
| APÊNDICE B | MODELO DO TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM OS ACADÊMICOS..... | 93 |

LISTA DE ANEXOS

| | | |
|---------|---|----|
| ANEXO A | AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 96 |
| ANEXO B | AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DA DIREÇÃO DO CAMPUS REGIONAL DO VALE DO IVAÍ – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ..... | 98 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 14 |
| 2. JUSTIFICATIVA | 16 |
| 3. OBJETIVOS | 18 |
| 3.1 OBJETIVO GERAL..... | 18 |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 18 |
| 4. REVISÃO DE LITERATURA | 19 |
| 4.1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA E SEUS CONCEITOS | 19 |
| 4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO BRASIL..... | 23 |
| 4.3 O ECS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 26 |
| 4.3.1 Papel do professor orientador e supervisor na formação inicial docente..... | 29 |
| 4.3.2 Desafios do Estágio Curricular Supervisionado quanto à práxis pedagógica durante a intervenção..... | 31 |
| 4.3.3 Intervenção pedagógica: prós e contra..... | 33 |
| 4.3.4 O ECS no curso de Educação Física do Campus Regional do Vale do Ivaí..... | 36 |
| 5. METODOLOGIA | 40 |
| 5.1. TIPO DE ESTUDO | 40 |
| 5.2. PARTICIPANTES..... | 41 |
| 5.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS..... | 42 |
| 5.4. PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS..... | 43 |
| 5.5. ANÁLISE DOS DADOS..... | 44 |
| 6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS | 45 |
| 6.1. O ECS SOB A ÓTICA DOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 45 |
| 6.1.1 Concepção dos acadêmicos sobre o ECS..... | 45 |
| 6.1.2. Estruturação do ECS no curso de Educação Física..... | 48 |
| 6.1.3. O papel do professor orientador e supervisor no ECS..... | 53 |

| | |
|---|-----------|
| 6.1.4. Aspectos positivos e negativos vivenciados pelos acadêmicos durante o ECS..... | 59 |
| 6.1.5. Ampliação da atuação no ECS para o âmbito da educação não-formal..... | 63 |
| 6.1.6. Dificuldades encontradas pelos acadêmicos durante a realização do ECS..... | 65 |
| 6.1.7. Aspectos que devem ser modificados no ECS para melhorar na contribuição da formação profissional..... | 72 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 76 |
| REFERÊNCIAS..... | 79 |

1. INTRODUÇÃO

O contexto escolar vive em constante transformação, sendo elas, de caráter social, político, econômico e cultural. Estas, acabam interferindo inteiramente na prática do professor, que para acompanhar a atual realidade carece de um processo formativo que consiga desenvolver um profissional crítico, reflexivo e pesquisador, capaz de fazer em suas práticas pedagógicas as adequações necessárias (MACIEL; MENDES, 2010).

Então, pensar a formação inicial, em especial do professor de Educação Física, nos remete a analisar qual o papel do ECS, frente às transformações existentes. Entende-se que o ECS se constitui como “um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 6).

Pimenta (2010) o define como “atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente [...]” (p. 45), ou seja, ele não pode ser visto como uma atividade prática desconexa da teoria, mas trabalhar a partir destas duas dimensões a fim de conhecer seu campo futuro de trabalho, adquirindo experiências que vão ao encontro do conhecimento de estratégias e procedimentos que aperfeiçoam o processo de ensino e a aprendizagem (BARBOSA, AMARAL, 2009).

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 de intervenção [...] (BRASIL, 2004, p. 4, grifo do autor).

Além disso, durante esse processo, o acadêmico deve ser (BRASIL, 2008), tendo suas ações mediadas durante todo o processo que corresponde a uma carga horária de 400 horas, desenvolvido em âmbito educacional da Educação Básica (educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação) (BRASIL, 2015).

Mediante a estes aspectos, foram tratadas nesta pesquisa a abordagem histórica e conceitual sobre o ECS, evidenciando as transformações do mesmo que vem acompanhando desde os seus primórdios os paradigmas educacionais de cada época. No que diz respeito à legislação, foram abordadas as Resoluções que versam sobre o ECS, a fim de contextualizar legalmente este processo que faz parte da formação inicial docente. E então, o ECS diretamente à formação do profissional docente em Educação Física, perpassando pelo contexto histórico ao qual o estágio fez parte até que, pudesse receber as características que possui nos dias atuais, ressaltando os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos que são integrados a este componente curricular.

Com base nestas perspectivas teóricas apresentadas, esta pesquisa é qualitativa de caráter descritivo de campo, e busca compreender quais são os aspectos que possuem relação com o ECS, tanto dentro da universidade como no campo concedente de estágio e a maneira como estes refletem na prática pedagógica dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional do Vale do Ivaí, Ivaiporã, PR.

2. JUSTIFICATIVA

O ECS faz parte do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando situações efetivas para desenvolvimento profissional (BURIOLLA, 2013). Desta forma, é possível que o acadêmico vivencie, estude e pesquise durante o ECS em prol de tal desenvolvimento (RINALDI, 2008).

Para tanto, esta pesquisa partiu inicialmente do desejo de compreender a forma como o ECS é reconhecido pelos acadêmicos e também, quais os fatores refletem neste componente curricular. Assim, buscamos identificar concepções e entendimentos acerca do ECS, bem como diagnosticar possíveis dificuldades dos alunos em sua área de formação, apoia-se, primeiramente na necessidade de se estabelecer como a perspectiva teórica adjunta a uma aplicabilidade prática vem sendo trabalhada na Extensão de Ivaiporã, PR do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, que permite ao aluno o desenvolvimento de habilidades que se fazem necessárias para a prática docente. Ultrapassando assim, conceitos que nos levam a entendê-lo como obrigação, e sim, oportunidade para formação de seres reflexivos e críticos, exilando os conceitos dicotômicos para a futura prática.

A relevância da pesquisa se sustenta no fato de que, ao analisar a visão dos acadêmicos sobre o ECS podem ser construídos subsídios para o entendimento dos fatores que influenciam a prática acadêmico-profissional nos diferentes campos de intervenção, partindo de aspectos como, o trabalho do orientador e supervisor para com o estagiário, condições físicas, materiais e didáticas para o estágio, metodologias empregadas, relação da instituição de ensino e o Campo de Estágio.

Na área acadêmica, este, proporciona a todos, meios para que se iniciassem reflexões em busca de possíveis aprimoramentos no que diz respeito ao seu papel diante ao ECS, tanto aos alunos em formação inicial quanto aos orientadores e supervisores que precisam estar preparados para instruir e ofertar o que preciso for.

Favorecendo também o contexto social em que a pesquisa se inseriu, pois, com os aprimoramentos pode-se reformular suas intervenções pedagógicas (alunos, professores, supervisores), atendendo com maior excelência todos os envolvidos direta e indiretamente com a Unidade de Ensino e o Campo de Estágio.

Diante ao exposto, este estudo se justifica por analisar a visão dos acadêmicos sobre o ECS e ressaltar a importância de intervenções supervisionadas, planejadas e executadas sistematicamente no estágio supervisionado, levando sempre em consideração as condições de oferta de experiências práticas durante a formação (BURIOLLA, 2013).

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar as concepções dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, Extensão de Ivaiporã, PR sobre o ECS.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a concepção dos acadêmicos sobre o ECS;
- Verificar o entendimento dos acadêmicos sobre as relações existentes entre o estágio curricular supervisionado e os possíveis contextos de atuação profissional;
- Diagnosticar as principais dificuldades em desenvolver a práxis pedagógica em suas intervenções;
- Verificar o entendimento dos acadêmicos com relação às formas de acompanhamento do estágio, bem como, os papéis do supervisor e orientador de estágio;
- Identificar as necessidades existentes para que haja uma melhoria do ECS.

4. REVISÃO DE LITERATURA

4.1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA E SEUS CONCEITOS

O ECS vem sofrendo transformações desde seus primórdios, acompanhando os paradigmas educacionais de cada época. Assim sendo, esta atividade começa a ser articulada com a criação de escolas de formação de professores em 1835 na cidade de Niterói – BR, que tinha o objetivo de formar para inferir nas camadas populares uma espécie de moral universal (DIDONE, 2007).

As escolas normais foram criação do Estado para que se controlassem os profissionais, buscando a formação para a escolarização de massas. Os professores recebiam um papel simbólico, sendo regidos pela constante intervenção do Estado em nosso país (NÓVOA, 1992).

Sem vínculo algum com esta escola, cria-se a Escola de Aplicação, onde começaram a valorizar a formação pedagógica, fazendo com que o estágio fosse efetuado durante seis meses em uma escola primária (DIDONE, 2007).

Mas, realmente na década de 1930 que a prática se tornou um assunto de relevância, pois se buscava promover a formação docente para atender às escolas primárias, porém em cada estado do país o mesmo se aplicava de uma maneira diferente (PIMENTA, 2010).

Haviam então, três importantes considerações para a formação de professores que se diferenciavam nos estados, a primeira era referente à organização e duração dos cursos nos sistemas de ensino. A segunda estava atrelada à necessidade de uma prática no campo profissional (explícita ou implícita) no ensino primário. E a terceira consideração estava correlacionada com a imprecisão existente para designar as disciplinas que ofereciam proximidade à prática profissional (PIMENTA, 2010).

Segundo Pimenta (2010), em 1946 essa diferenciação foi corrigida, estabelecendo um currículo único para os estados, tendo em vista à promoção da formação docente necessária às escolas primárias, como também, que os administradores fossem hábeis para trabalhar nas mesmas e que se

desenvolvessem conhecimentos e técnicas relacionadas diretamente à educação dessa faixa etária, a infância.

Assim sendo, a ideia de que a formação dita profissionalizante não possuía o devido reconhecimento, pois, partia do pressuposto de ocupação, comum entre as mulheres, tendo como característica a extensão do lar, preparando as alunas para que exercessem papel de mãe e/ou esposa nas escolas primárias, acabara por dar espaço a uma nova realidade (PIMENTA, 1995).

Então, fez-se necessário a regulamentação do ensino Normal no Brasil por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei N. 8.530 de 2 de Janeiro de 1946, onde os programas das disciplinas iriam compor-se tendo como base a orientação metodológica no Ministério de Educação e Saúde, sendo os aspectos relevantes:

- a) adoção de processos pedagógicos ativos;
- b) a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino;
- c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário;
- d) *a prática de ensino será, feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso* (BRASIL, 1946, p. 1, grifo nosso).

Entretanto, ainda notava-se imprecisão diante as disciplinas (Didática, Metodologia e Práticas de Ensino), pois a necessidade da prática de ensino primário para a formação do professor acabava por se tornar restrita a algumas disciplinas do currículo, demonstrando-se um tanto teórica (PIMENTA, 2010).

Esta Prática de Ensino foi definida como forma de Estágio Supervisionado sendo componente curricular obrigatório em 14 de Novembro de 1962, com o parecer n. 292 do Conselho Federal de Educação, levando em consideração que antes desta promulgação, a prática de ensino não era obrigatória e nem reconhecida como um componente curricular (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Ainda segundo Andrade; Resende (2010, p. 236)

O Parecer CFE 292/62, que estabelecia a carga das matérias pedagógicas (1/8 da duração dos cursos), determinava que o estágio devesse ocorrer nas escolas da rede de ensino. Nesse espaço, o futuro professor seria assistido por educadores especialmente designados para orientá-lo, trazendo para a discussão os êxitos e erros cometidos pelo aluno estagiário.

Esta prática já possuía traços referentes a um treinamento e em 1964 com o golpe militar, a educação acaba por adotar um modelo tecnicista (PIMENTA, 2010).

Em consequência da industrialização que se expandia impondo a necessidade de mão-de-obra qualificada, o governo brasileiro tratou de elaborar uma nova política educacional para o país centrada no “treinamento” de alunos, e porque não do professor, com o propósito de profissionalizar. A escolha deste modelo tem sido denominada e entendida como tecnicismo (MENDES, 2006, p. 2588-2589).

Assim, nesta época, notava-se a imitação de modelos, onde o aluno estagiário simplesmente observava e reproduzia uma atividade que era considerada relevante e positiva para o meio (PIMENTA, 2010).

Já na década de 1970 firmavam-se discussões sobre a formação de professores, onde os programas deviam ser construídos, levando em consideração os referenciais teóricos, curriculares e metodológicos (NÓVOA, 1992).

Segundo Pimenta (1995) mesmo com estas discussões em evidência, neste período a prática ainda se restringia a instrumentalização de técnicas, com a profissionalização no ensino médio acontecendo, se observava a desarticulação da prática e teoria, porque a teoria se mostrava desnecessária por não preparar o docente para lidar com os problemas que surgiam na realidade do ensino primário, “o planejamento e controle das ações, a instrução programada e outras técnicas de auto-ensino” (p.60), não possibilitaram resultados mais eficazes.

Frente a este cenário desarticulado sobre “o que ensinar” e “para quem ensinar”, os professores nos anos de 1980 buscaram revisar os cursos de formação no que se refere à práxis pedagógica, trabalhando em prol de um projeto que visasse um ensino de qualidade aos alunos, no qual os educadores possuíssem conhecimentos e habilidades para intervir na realidade de sua escola, trabalhando com a unidade entre teoria e prática (PIMENTA, 1995).

Diante ao contexto exposto, os anos 1990 foram marcados por reformas educacionais, partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N. 9394/96, em que os aspectos que faziam parte dos diversos níveis de Educação do país, como parâmetros, diretrizes e também, os sistemas de avaliação foram regulamentados (BRASIL, 1996).

Mediante a promulgação desta lei, os profissionais da educação para que sejam considerados aptos a exercer suas atividades nas diferentes etapas e modalidades de ensino devem partir dos seguintes fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 1, grifo nosso).

Como podemos observar durante a formação inicial o ECS é uma exigência fundamental, que contribui positivamente no processo de ensino-aprendizagem, corroborando com a teoria e prática que precisam ser trabalhadas ao mesmo tempo.

O mesmo está diretamente vinculado à criação de Resoluções, que tiveram como fim instituir tanto Diretrizes Curriculares para a formação de professores, bem como, para se estabelecer a duração e a carga horária dos cursos de graduação de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2013).

Podemos defini-lo, atualmente, por meio da Lei Federal 11.788 de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o estágio dos estudantes

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 (BRASIL,2008).

Em acordo com as disposições legais, Pimenta (2010, p. 21) define o Estágio como,

[...] a atividade que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho – as séries iniciais do ensino de 1º grau. Por isso costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica”. Estágio e disciplinas compõem o currículo do curso, sendo obrigatório o cumprimento de ambos para obter-se o certificado de conclusão.

Faz-se importante compreender os pontos que compõem e influenciam o ECS na matriz curricular de um curso. Nesse sentido, nos cursos de formação de professores o estágio supervisionado deve ser arquitetado “como atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 34).

O ECS possui como uma de suas principais características a formação de uma identidade própria do aluno, devendo ser planejado e sistematizado, visto que o processo de ensino-aprendizagem do qual o estágio faz parte é dinâmico e contínuo, nunca estanque (BURIOLLA, 2011).

Esse espaço de aprendizagem que o ECS oferece é considerado um campo de desenvolvimento profissional que elucida um leque de situações que vão ao encontro do aperfeiçoamento da prática pedagógica escolar (PERINI, 2006).

Para este aperfeiçoamento, o ECS não deve ser visto somente como uma atividade prática, e sim uma “atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente [...]” (PIMENTA, 2010, p. 45), isto é, deve abarcar conhecimento fundamentado e orientado, que consiga justificar o que está sendo passado aos alunos em suas intervenções pedagógicas.

A práxis pedagógica então, é um dos temas centrais quanto à discussão do ECS que acompanha diretamente os cursos de formação docente, como é o caso da Educação Física. Assim, para que possamos discutir o contexto ao qual o ECS – e seus aspectos – sendo componente curricular está implementado, necessitamos compreender também, a legislação específica que regulamenta o mesmo.

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO REFERENTE AO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO BRASIL PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Sabe-se que desde 1990, a formação profissional em Educação Física, está presente como foco em pesquisas e intervenções. Para tanto, ao referir-se ao ECS, que “[...] faz parte do projeto pedagógico do curso [educação física], além de integrar o itinerário formativo do educando” (BRASIL, 2008, p.1), precisamos tomar como ponto de partida os pressupostos apresentados na legislação (MARINHO, SANTOS, 2012).

Assim, buscando orientar e conduzir a atividade docente no processo de formação, o ECS é normatizado nos dias atuais, por documentos oficiais, sendo alguns, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei n. 9.394/96; as Diretrizes Curriculares Nacionais compostas pelas Resoluções CNE/CP n° 1/2002 que versa sobre a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e a CNE n° 2/2002, que constitui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Todavia, as Resoluções CNE/CP n° 1/2002 e n°2/2002, foram revogadas atualmente, entrando

em vigor a Resolução nº 2 de 1º de Julho de 2015, em que os cursos de formação de professores em funcionamento, terão que se adaptar a mesma dentro de dois anos.

Mediante os documentos oficiais citados, e sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais parte deles, ela prevê que o ECS parte da lógica da educação e trabalho, onde o acadêmico percorre um processo de transição profissional, pois é oportunizado a treinar competências e habilidades mediante a ajuda e supervisão de um profissional designado para a tarefa de orientá-lo (MEDINA; PRUDENTE, 2012).

Assim, a competência pode ser descrita como a capacidade de “[...] dominar os conhecimentos que fundamentam e orientam sua intervenção acadêmico-profissional, é imperioso que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2011, p. 2).

Portanto, com o objetivo do acadêmico dominar o conhecimento pertinente a docência na Educação Física, deve-se contemplar a teoria e prática, estimulando o desenvolvimento e aprimoramento do espírito científico e pensamento reflexivo, capaz de formar e inserir profissionais aptos a colaborar na sociedade como um todo (BRASIL, 1996).

O ECS permite ao acadêmico seu desenvolvimento enquanto profissional, e para que o mesmo seja realizado, necessita-se ter como referência os seguintes requisitos:

- I – matrícula e frequência regular do estudante em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;
- II – celebração de Termo de Compromisso entre o estudante, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino; e
- III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no Termo de Compromisso (BRASIL, 2008, p. 1-2).

Durante todo este processo, a legislação assegura ao acadêmico o acompanhamento de um professor orientador da instituição e também, um supervisor da parte concedente, para que esteja amparado nas diversas situações que venham a acontecer, bem como terem suas ações orientadas por alguém experiente na área (BRASIL, 2008).

Deste modo, a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em curso de licenciatura, de graduação plena, a carga horária

total é de no mínimo três mil e duzentas horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo dividida nos seguintes componentes:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, grifo nosso).

A mesma Resolução garante que o ECS aconteça em diversos contextos permitindo a promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos da formação inicial docente em Educação Física. As diferentes etapas e modalidades abrangidas dentro da educação básica são

[...] educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 5).

As atividades realizadas em qualquer destas modalidades, deve assegurar ao acadêmico o aprofundamento e diversificação de estudos e a utilização de recursos pedagógicos, que resultarão em uma experiência construtiva (BRASIL, 2015).

A avaliação do acadêmico-profissional será realizada desde o início do ECS pela instituição formadora juntamente a escola campo de estágio, levando em consideração a atuação do mesmo em situações contextualizadas, por meio de elaboração e implementação de processos avaliativos (BRASIL, 2015).

Portanto, busca-se com o ECS, o cultivo de valores diretamente ligados ao desempenho profissional e claro, cidadão, formando pessoas que consigam compreender e atuar em diferentes cenários, abrangendo aspectos históricos, sociais e culturais. Assim, a Educação Física necessita de profissionais comprometidos com suas intervenções pedagógicas, fazendo da docência um exercício integrado e indissociável.

4.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A legislação consolida normas nacionais para a formação de profissionais do magistério, buscando evitar possíveis desarticulações entre as políticas educacionais e a educação institucional (BRASIL, 2015). Para tanto, a formação docente requer ser vista e reconhecida como

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; (BRASIL, 2015, p. 3-4).

Então a Educação Física, se caracteriza um campo amplo de atuação, que contempla as “[...] dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais [...]” do movimento (BRASIL, 2004, p. 14), que além disso, deve assumir o papel de

[...] introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Assim é preciso se apropriar destas questões que norteiam tal profissão docente para defender suas intervenções, enquanto intermediária do ensino e aprendizagem.

A formação do profissional em Educação Física, desde a década de 1970 vêm demonstrando mudanças, com o intuito de se adequar as demandas que vão surgindo com o tempo (AFONSO; NOCHI; OST, 2012).

Quando falamos em mudanças, nos remetemos ao fato de romper os paradigmas enraizados na formação técnico-instrumental, que acentuou-se em nosso meio com o advento da indústria moderna. Segundo Rinaldi (2008) que baseou-se nos estudos de Santomé (1998), Fernández Enguita (1989) Hipólito (1991), o fato desse modelo existir evidencia

[...] a fragmentação do conhecimento, a segmentação entre teoria e prática, a visão linearizada dada às tarefas de ensino e aos processos de aprendizagem, as concepções de ensino como processo de preparação técnica e a prática como um processo técnico de intervenção [...] (p. 188-189).

Nestas condições o acadêmico durante o ECS, era orientado sob a utilização de uma abordagem técnico-metodológica, que acabavam por reduzir as suas intervenções a um conjunto de técnicas e competências, restringindo-os a formação de seres autônomos e críticos (NUNES, 2001).

Entretanto, em oposição a esta racionalidade técnica, na década de 1970 começam a valorizar os aspectos didáticos-metodológicos, até que em 1980 a dimensão sócio-política e a ideia da prática pedagógica ganham o espaço educacional (NUNES, 2001).

Assim, a formação reflexiva vem para resgatar a importância da experiência do professor ou do acadêmico em formação, estratégia esta que pode permitir aos futuros professores problematizarem, analisarem, avaliarem e compreenderem suas práticas (LUDKE; CRUZ, 2005).

E nesse processo de formação e construção de uma identidade profissional faz-se necessário então, que as habilidades e conhecimentos adquiridos permitam ao docente, estruturar e embasar de forma coerente suas atitudes para com os alunos e demais que compõe o contexto escolar (SILVA; KRUG, 2010).

O ECS sendo considerado um dos eixos curriculares centrais na formação do professor de Educação Física, bem como, as práticas como componente curricular, que possibilita essa interação com a realidade social e, a construção de conhecimentos importantes para encarar as situações ambíguas que lhes surgirão durante a atividade docente (PIMENTA; LIMA, 2009).

O ECS pode ser entendido como um processo no qual o acadêmico vai passando pela “[...] participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais autônoma, no seio da comunidade docente e no mundo da escola [...]” (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012, p. 98), a fim de consolidar sua prática.

O mesmo pode ser reconhecido também, como a primeira atuação docente do acadêmico, em que parte de sua vivência e direção para compreender o funcionamento da ação docente que abrange questões referentes ao planejamento, organização de conteúdos e os espaços a serem utilizados, refletindo diretamente na metodologia escolhida (ILHA; MARQUES; KRUG, 2009).

E para que este seja benéfico ao acadêmico e também, aos alunos e toda a equipe da escola campo concedente do estágio, precisa-se essencialmente de um planejamento. Ao estruturar os conteúdos a serem trabalhados, a maneira como executarão, bem como a utilização dos recursos materiais ofertados, partindo dos

princípios e metas definidos, o estagiário de Educação Física, estará realizando uma intervenção pedagógica sólida e positiva, disponibilizando aos seus alunos, conteúdos condizentes à disciplina e ao que se espera dela (AZOLINI, 2012).

[...] Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. [...] (BRASIL, 2001, p. 1).

A Resolução nº2 de 2015 nos traz alguns aspectos e dimensões que podem auxiliar o entendimento do acadêmico durante o ECS como, a valorização do trabalho coletivo, interdisciplinar e intencional pedagógico, planejamento para a execução das atividades nos espaços educacionais, análise dos conteúdos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, além de sistematizar e registrar as mesmas para acompanhamento efetivo.

Por isso durante a formação inicial, é preciso que se prepare o futuro profissional para que seja capaz de refletir e enfrentar de maneira crítica e coerente os conflitos que se fazem presentes na Educação Física, e a posteriori, consigam realizar uma reflexão sobre sua atuação enquanto docente, elencando pontos positivos e negativos para que se possa preencher lacunas existentes, refutando a desvalorização profissional, com êxito em seu trabalho (RINALDI, 2008).

Esta reflexão, junto à criticidade e criatividade do aluno-professor existirão quando, os mesmos conseguirem articular o ECS e a pesquisa partindo da realidade social ao qual estão inseridos, em prol de observar as diversas dimensões que compõem o processo educativo, e possam além da produção do conhecimento, orientar ações que resultem numa transformação da realidade social (FERNANDES, 2013).

Esta ideia, do futuro docente como investigador, permite-o ter uma postura ativa dentro do âmbito educacional, buscando acabar com dicotomia prática x teoria, analisando sua própria intervenção pedagógica para detectar possíveis problemas e lacunas que permeiam este contexto e assim, criar um novo paradigma que consiga atender as necessidades existentes (MACIEL; MENDES, 2010).

Segundo Maciel e Mendes (2010) nota-se o quanto o processo de investigação científica da realidade escolar durante o ECS é valioso, pois dá subsídios para o estagiário construir e reconstruir conhecimento acerca do ensino e

aprendizagem, além de ensiná-lo a refletir sobre suas ações, conteúdos e avaliações que fazem parte de sua prática.

Claro que, o estágio e a pesquisa começarão a serem trabalhados adjuntos e por consequência gerarão resultados positivos, partindo de orientações de professores da área, nomeados para tal função, que se proponham a discutir todos os aspectos diretos e indiretamente ligados ao ECS, para elaboração sistematizada do que a disciplina propõe ao acadêmico (FERNANDES, 2013).

4.3.1 O papel do professor orientador e supervisor na formação inicial docente

Para orientar o acadêmico e possibilitar que sua inserção no futuro campo de atuação resulte em experiências que sejam significativas, o professor orientador, ou seja, o professor da instituição de ensino, precisa conhecer e explorar as diversas dimensões que permeiam a arte de ensinar a ensinar, fazendo com que esta aproximação do estagiário com a prática docente consiga levá-lo ao conhecimento de conceitos, procedimentos e a compreensão de situações-problemas que permeiam o trabalho do licenciado em Educação Física (FRANÇA, 2011).

Desta forma, é possível considerar o professor orientador como um dos principais componentes no processo formativo que, guia o desenvolvimento do acadêmico enquanto futuro professor. O mesmo, deve na medida do possível, acompanhar a prática pedagógica do acadêmico durante as intervenções, a fim de identificar dificuldades e dar suporte para um desempenho competente e reflexivo do acadêmico enquanto estiver presente em seu contexto real de atuação (ALBUQUERQUE, 2003).

Segundo Albuquerque (2003), a função do orientador para com o estagiário pauta-se nas seguintes questões:

[...] a) a criação e reforço, no estagiário, de hábitos de análise da sua própria prática; b) levar o estagiário a tomar consciência dessa necessidade de análise; c) discutir com o estagiário as várias planificações; d) planificar as ações prioritárias e os eixos do trabalho a realizar; e) estabelecer procedimentos formais, como observar aulas e promover de seguida a respectiva discussão e balanço; f) implicar-se, em conjunto com a universidade em projectos de formação global; g) propor e discutir as avaliações diagnóstica, formativa e somativa do estagiário (p. 60).

São esses aspectos que permitirão que o orientador proporcione ao acadêmico, conviver e entender as situações da rotina escolar e também, a importância de sua ação ser planejada e organizada sistematicamente, para que, se consiga acrescentar conhecimento em sua vivência durante o ECS (ILHA; MARQUES; KRUG, 2009).

Somente pelo acompanhamento contínuo e a oferta de suporte teórico e metodológico é possível que o orientador analise a atuação do acadêmico e o ajude a perceber e realizar uma auto avaliação de suas intervenções, podendo então, o acadêmico, desenvolver habilidades necessárias para a sua área de atuação, e o preparando para o mercado de trabalho (ALBUQUERQUE, 2003).

Numa perspectiva de ação mais direta, cabe também ao orientador, integrar-se não somente ao estabelecimento de ensino da universidade, mas, conhecer o campo de atuação de seu estagiário, mantendo diálogo com o professor responsável por supervisionar o acadêmico no campo concedente de estágio. Somente desta maneira, terá acesso aos aspectos que se fazem importantes na avaliação de toda a atuação (ALBUQUERQUE, 2003).

Então, é preciso compreender qual é o papel do professor supervisor, o professor do campo concedente, escolhido para acompanhar o acadêmico, durante o ECS. Tal papel pode ser entendido então como

[...] criador de cultura e de aprendizagens não apenas intelectual e/ou técnica, mas também afetiva, ética, social e política, que se questiona e questiona o circunstancial, definindo e redefinindo propriedades em educação no momento histórico brasileiro (AZEREDO, 2010, p.7).

E para supervisionar o acadêmico Buriolla (1994 apud LEWGOY, 2010, p. 88) diz que

[...] o exercício da supervisão requer conhecimentos especializados e experiência prática com fundamentos teórico-metodológicos, o que implica preparo profissional e reflexão sobre a prática, desenvolvendo assim, habilidades técnicas, habilidades conceituais e habilidades sociais.

Para tanto, o mesmo não deve apresentar-se como um profissional que não demonstra abertura para uma construção contínua de conhecimento, é preciso estar aberto para as descobertas, pois, o âmbito educacional é um espaço onde todos aprendem e ensinam, a fim de consolidar um processo de ensino e aprendizagem que consiga atender aos envolvidos (AZEREDO, 2010).

Por isso a importância do acadêmico e o professor supervisor construirão uma relação sólida e criarem um ambiente propício para a troca de conhecimento

que possibilitarão a elaboração de estratégias e propostas referentes ao conteúdo que deve ser enfatizado pelo futuro docente em sala de aula durante o ECS (RODRIGUES, 2008).

Em meio a essa relação entre orientador-aluno e supervisor-aluno, se pode então explorar ao máximo os conhecimentos teóricos e práticos pedagógicos, trabalhando com a práxis para uma intervenção de qualidade durante o ECS e superando questões que possam vir a interferir em tal processo.

4.3.2 Desafios do Estágio Curricular Supervisionado quanto a práxis pedagógica durante a intervenção

A docência em Educação Física pauta-se na teoria e prática trabalhadas concomitantemente (ALBUQUERQUE, 2003). “Tanto a teoria como a prática são indispensáveis à ação do professor, pois ganham significado na coexistência, na interligação” (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012, p. 95).

Kolyniak Filho (1996) define a prática e a teoria da seguinte maneira

Prática como toda a ação do homem sobre a natureza e sobre outros homens. Teoria como a organização das representações que o homem constrói sobre objetos ou fenômenos, num sistema conceitual elaborado segundo critérios lógicos (estes, por sua vez, igualmente construídos pelo homem).

Assim sendo, Bento (1995, p. 51) apud Batista; Pereira; Graça (2012, p. 56) diz que

A teoria é uma prática pensada, imaginada e refletida, e que a prática é uma teoria ou conjunto de conhecimentos à vista, uma prática culminante no horizonte da teoria. Importa, assim, que a prática se possa servir de um conhecimento que ajude a compreender efetivamente a realidade e a esclarecer, quanto possível, a própria prática.

Desta maneira, a teoria possibilita ao acadêmico, compreender e analisar o contexto histórico-social ao qual faz parte, permitindo conhecer diversos pontos de vista para que, suas ações durante a atividade docente sejam contextualizadas e transformadoras (MEDEIROS; CABRAL, 2006).

Claro que, entender todo este panorama da educação e articular a capacitação teórico-científica junto à capacitação de intervenção pedagógica, não

podem limitar-se apenas as disciplinas de ECS, mas sim, serem vivenciadas durante todo o curso de formação inicial (MORAES, et al, 2008).

E esta vivência constante se faz importante, pois, o acadêmico ingressa no curso com certa experiência e determinados conceitos formados, que podem refletir numa resistência ao conhecimento pedagógico, visto que, em um princípio de hierarquização as experiências corporais possam receber mais valor diante a toda a dimensão curricular (FIGUEIREDO, 2004).

[...] além das diversas formas de hierarquização de disciplinas, uma forte valorização da prática e da experiência pessoal trazidas para dentro do curso. Essa prática parece ser compreendida pelos alunos ora como aquisição de experiência, ora como instrumentalização e apreensão de certas habilidades. Na primeira compreensão, a prática é reduzida ao fazer, praticar, experimentar; na segunda, ao aprender determinadas habilidades técnicas corporais, vistas como necessárias para o ato de ensinar e/ou desempenhar a função de professor de Educação Física (FIGUEIREDO, 2004, p. 105).

Assim, ao se formarem, os professores encontram dificuldades em lidar e se posicionar em circunstâncias que aparecem durante sua atuação, consequência de uma formação instrumentalizadora que apropria-se da racionalidade técnica e da prática corporal, obstruindo a área pedagógica que interpreta e oferece respostas a diversidade de situações-problemas, pois, em exercício da profissão “[...] é a natureza da realidade que irá determinar as características dos procedimentos, das técnicas e dos métodos mais apropriados” (RINALDI, 2008, p. 193).

Esse “déficit” pedagógico, afeta até mesmo a maneira como o aluno é visto enquanto parte do processo de ensino, fazendo do mesmo somente um espectador em sala de aula. E não é isso que a Educação Física preza, buscam-se educandos que, sejam capazes de receber e modificar o conhecimento, perpassando sempre pela troca mútua entre o professor e o mesmo (IVO; KRUG, 2008).

Claro que, não devemos desvalorizar os conhecimentos produzidos históricos e teoricamente, e sim, basear-se num referencial teórico-metodológico que possibilite a formação passando pela experimentação, pelo ensaio e apropriação de novos métodos de trabalho, levando os futuros professores à produção de saberes necessários à sua prática docente (RINALDI, 2008).

Caberia a nós, então, enxergarmos a prática – ligada a competência técnica – de maneira diferente, sendo entendida como a atuação profissional num determinado contexto organizacional capaz de se modificar em prol das necessidades (BETTI; BETTI, 1996).

Mediante isso, o ECS não deve ser pensado e estruturado somente a partir da ação prática, mas sim, que se considerem o aporte teórico que se instaura como base da intervenção, porque o futuro professor necessita do conhecimento científico para justificar suas ações didáticas, explorando o saber e o saber sobre o fazer (GUEDES, 2009).

E o trabalho da práxis pedagógica deverá incitar nos acadêmicos a capacidade de reflexão sobre as competências para atuação docente, construindo uma rede que interliga a teoria, a prática, o contexto e as experiências adquiridas (FILGUEIRAS; RODRIGUES; VERENGUER, 2007).

[...] não basta ao futuro professor conhecer a teoria, nem tampouco ficar restrito à prática de sala de aula. Ele deve ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos de sua ação profissional. Para isso, é necessário, não só a capacidade de mobilização e a articulação de conhecimentos teóricos, mas requer também a capacidade de lidar com situações práticas, com as quais entra em contato pela primeira vez neste importante momento de formação. (FRANÇA, 2011).

O desempenho do acadêmico em seu futuro campo de atuação, será então resultado dos conhecimentos transformados e (re)adequados às diferentes perspectivas e expectativas que a práxis oferece, quando trabalhada (ZOTOVICI et al, 2013).

Portanto, o posicionamento crítico do estagiário será resultado da não dicotomização entre teoria e prática, que durante a formação inicial em situação de ECS será trabalhada pelo mesmo, sustentando seu saber docente e fundamentando a construção da identidade profissional, os habilitando a planejar, organizar e lidar com os acontecimentos no âmbito escolar (ILHA; MARQUES; KRUG, 2009).

4.3.3 Intervenção pedagógica: fatores positivos e negativos

O ECS possibilita ao acadêmico de forma positiva, vivenciar em seu campo futuro de atuação situações que vão ao encontro da construção de sua identidade profissional. No caso da Licenciatura em Educação Física, o mesmo poderá conhecer metodologias e estratégias que subsidiarão uma ação docente comprometida em sala de aula, favorecendo a aquisição de conhecimento sobre conteúdos, métodos e avaliações (KRUG, et al, 2015).

Segundo Krug, et al (2015), por meio do contato direto com esta realidade durante o ECS, o futuro professor, consegue se moldar à rotina escolar e desenvolver habilidades pessoais necessárias a sua atuação profissional.

Então, para acompanhar os diferentes paradigmas educacionais aos quais os acadêmicos fazem parte, é preciso que todos os envolvidos no ECS trabalhem em prol de um mesmo objetivo, buscando para a Educação Física, profissionais que possuam uma formação sólida e reconhecida (KRUG et al, 2015).

Entretanto, alguns fatos colaboram para que o trabalho dos acadêmicos fique restrito. Mediante a isto, Krug, et al (2015) pontuam tais fatos negativos que acabam existindo durante o ECS na formação inicial, sendo eles: a falta do envolvimento dos professores da instituição de ensino junto ao campo concedente de estágio; a ausência do acompanhamento dos acadêmicos pelos professores orientador e supervisor; a dificuldade em construir e aplicar o conhecimento pedagógico durante o ECS, bem como, planejar, estruturar e analisar as aulas;

O primeiro fato citado, a falta do envolvimento da universidade com a escola, reflete diretamente na formação do acadêmico, pois cria certa barreira e impossibilita o acadêmico de compreender em sua totalidade o âmbito educacional ao qual tem a oportunidade de vivenciar e construir experiências a partir de ações bem sucedidas. Corroborando com essa ideia, Cesário (2009) nos traz que

Considerar a escola como unidade de formação, responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem profissional dos professores, pode contribuir para superar o tradicional individualismo e isolamento que têm caracterizado o aprender a ensinar, cristalizado nas práticas pedagógicas dos professores das universidades e das escolas (p. 7315).

Portanto, construir esse vínculo entre a instituição e o campo concedente, bem como, uma sólida relação do professor orientador e supervisor beneficiará o acadêmico no sentido de lhe proporcionar um ambiente capaz de motivar a construção de conhecimento, habilidade e atitudes para que o mesmo se aperfeiçoe e se desenvolva profissionalmente (CESÁRIO, 2009).

A construção do conhecimento, sob maneiras e formas diversas, na articulação dos papéis dos professores e dos pesquisadores, diferentes em sua natureza, constitui um princípio para a comunicabilidade desejada entre os sujeitos e as instituições na concretização de seus processos de formação e do exercício da docência (VENTORIN, 2001, p.3).

Este vínculo poderia auxiliar também, no sentido de conhecer as diferentes realidades escolares que os acadêmicos vivenciam, e de certa forma, seria um benefício para minimizar a questão que Cristóvão (2014) traz em sua tese de

doutorado sobre a dificuldade em transferir o conhecimento obtido na instituição de ensino para o campo concedente de estágio, pois, observa-se que na universidade existem subsídios para a aprendizagem e trabalho do acadêmico, como espaço físico, materiais, além de acompanhamento contínuo, e ao se depararem com a realidade da escola, muitas vezes não há este suporte para que deem procedência em sua prática educativa. Desta forma, todos os envolvidos no processo, conhecendo as possibilidades de trabalho, efetuariam um diagnóstico e direcionariam a ação pedagógica de forma comprometida com as necessidades da escola e também, do acadêmico em formação.

Levar o conhecimento obtido na instituição de ensino para o campo concedente de estágio está diretamente ligado à habilidade para lidar com estruturação de aula, em outras palavras, o conhecimento pedagógico do acadêmico que o permite sistematizar suas ações durante o ECS. Marcon; Nascimento; Graça (2012, p. 412) definem o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser transmitido como

[...] a construção pessoal do futuro professor que, ao entrelaçar todas as suas vivências e todos os seus conhecimentos, estrutura uma concepção particular e aprofundada sobre o assunto visando o seu ensino. Em outras palavras, o conhecimento pedagógico do conteúdo é o responsável por estabelecer fusão entre conteúdo e pedagogia, para a qual se utiliza de elementos disponíveis nos conhecimentos relativos aos alunos, ao conteúdo, à pedagogia e ao contexto.

E durante o ECS, para que o acadêmico consiga estruturar sua aula, e promover o desenvolvimento de seu conhecimento pedagógico é fundamental que exista um planejamento seguido pelo professor supervisor, para que sirva como guia em suas intervenções. Todavia, por motivos como, desvalorização do docente de Educação Física, falta de empenho e conhecimento, alguns professores deixam de efetuar atividades comuns entre o corpo docente da escola, como é o caso da elaboração e formalização de seu planejamento de ensino (MOLINA NETO, 2003).

A ausência do planejamento tende então, a interferir diretamente no momento do acadêmico preparar suas aulas, pois, não há material que dê suporte à construção da mesma.

Cabe então ao acadêmico durante este processo, com auxílio dos envolvidos tanto na universidade como no campo concedente, conseguir driblar as dificuldades que surgirem, e construir na situação de ensino e aprendizagem aspectos que deem origem ao compartilhamento de saberes dentro de uma perspectiva reflexiva de suas

ações práticas, buscando interpretar a realidade a qual está inserido, para uma sólida formação da identidade profissional (ILHA, et al, 2008).

4.3.4 O ECS no curso de Educação Física do Campus Regional do Vale do Ivaí

Para compreender a maneira como o ECS está distribuído no curso, tomamos como subsídio os documentos que fundamentam atualmente o currículo do mesmo, sendo então, a Resolução 009/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) da UEM e Resolução nº 135/2014 – Centro de Ciências da Saúde (CI/CCS).

Desta maneira, a Resolução 09/2010-CEP, apresenta as diretrizes e normas básicas para organização e funcionamento do componente ECS de alunos matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2010).

Na Resolução 09/2010-CEP, o ECS é conceituado como

[...] ato educativo da Instituição de Ensino, como parte do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e deve integrar a programação curricular e didático-pedagógica, por meio de plano de atividades, de forma a efetivar a unidade teórico-prática de cada curso; (UEM, 2010, p. 1).

Como diretrizes e normas básicas a serem seguidas, para que o ECS aconteça, deve haver uma formalização por meio de Termo de Compromisso entre o acadêmico, a unidade concedente de estágio junto à Instituição de Ensino. Após esta formalização, para que o acadêmico desenvolva tal atividade, a unidade concedente de estágio deve proporcionar instalações que possibilite a execução das aulas, indicando um profissional formado ou experiente na área para o acompanhamento do acadêmico, e de maneira geral fazer cumprir as normas que existem para a realização do estágio, entre outros aspectos (UEM, 2010).

No art. 7º da mesma Resolução está descrito que a carga horária e período de realização do estágio é definido no projeto pedagógico do curso, observado o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e demais legislação pertinente.

Então, o curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Regional do Vale do Ivaí – Ivaiporã seguindo legislação é constituído pelo ECS I e ECS II, possuindo 240 h/aula em cada disciplina, com periodicidade anual. O ECS I é realizado nos níveis de ensino da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Nesta disciplina, os conteúdos programáticos dizem respeito ao Planejamento de Ensino; a orientação dos conteúdos referentes à prática pedagógica da escola em tais etapas; realização de observação, participação e direção durante o processo; auxílio didático-pedagógico; vivência junto à coordenação pedagógica das escolas; e por fim, participação em seminários e palestras. Já o ECS II, os conteúdos programáticos são descritos da mesma maneira, todavia, fazem referência aos níveis de ensino, do Ensino Fundamental e Médio (PROGRAMA DE DISCIPLINAS – UEM, 2012).

Diante a isso, notamos que o documento que versa sobre os Programas de Disciplinas da UEM do curso de Educação Física apresenta-se de acordo com a Resolução nº 2 de 1 de Julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), apresenta para o ECS, pois a mesma versa sobre tais espaços de atuação, sendo eles “[...] educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação [...]” (BRASIL, 2015, p. 5).

Assim, para regulamentar o ECS em todos os níveis de ensino a Resolução nº 135/2014-CI/CCS, ressalta os objetivos deste componente curricular, que devem ser seguidos para o bom desenvolvimento do acadêmico enquanto futuro profissional, sendo eles:

- I - viabilizar aos estagiários a reflexão teórico-prática para que se consolide a formação do profissional em Educação Física;
- II - oportunizar aos estagiários o desenvolvimento de habilidades e comportamentos necessários à ação docente-profissional;
- III - proporcionar aos estagiários o intercâmbio de informações e experiências concretas que os preparem para o efetivo exercício da profissão;
- IV – preparar os estagiários para o pleno exercício profissional, levando em conta aspectos técnico-científicos, sociais e culturais;
- V - possibilitar aos estagiários a busca de alternativas compatíveis com a realidade vivenciada nas escolas;
- VI - oportunizar aos estagiários a vivência real e objetiva junto à educação básica, levando em consideração a diversidade de contextos em que se apresenta a realidade sócio-cultural e física da escola e dos alunos (p.2).

Estes objetivos, podem ser priorizados no ECS a fim de propiciar ao acadêmico o domínio entre o conhecimento e a prática no que diz respeito a sua atuação profissional, podendo se desenvolver enquanto docente, e assim, proporcionar aos alunos e sociedade em geral, um ensino de qualidade (COSTA; SOUZA, RINALDI, 2009).

Buscando então a formação de profissionais qualificados, a Resolução nº 135/2014-CI/CCS estabelece as funções de todos os agentes do ECS – supervisor, coordenador, coordenador da turma, orientador, estagiário – envolvidos em tal processo, para que durante a construção da identidade do docente, todos possam fazer um trabalho coletivo.

O supervisor é responsável por acompanhar e supervisionar o acadêmico, tendo então que possuir vínculo com o campo concedente de estágio, além de ter formação superior específica na área. Sua função é receber, informar, acompanhar e avaliar o desempenho do acadêmico, bem como, informar ao orientador qualquer tipo de anormalidade durante o ECS (UEM, 2014).

O que o documento traz sobre o papel do professor supervisor está diretamente ligado as concepções trazidas na literatura, como exemplo os estudos de Nascimento e Barbosa (2014), Azevedo e Andrade (2014), afirmando que o supervisor, deve receber o acadêmico e proporcionar um ambiente favorável a construção de saberes, acompanhando-o e compartilhando sua experiência docente com o mesmo.

O coordenador de turma deverá informar o acadêmico sobre os procedimentos pedagógicos e regulamentos que precisam ser adotados durante o ECS, a ementa e os objetivos de tal componente curricular, encaminhando-o para um respectivo orientador (UEM, 2014).

No que diz respeito ao orientador, é seu dever, conhecer o campo concedente de estágio onde o acadêmico irá realizar suas intervenções, orientar e acompanhar de forma a presenciar efetivamente o acadêmico em suas ações, controlando assim, junto ao supervisor, a frequência do mesmo (UEM, 2014).

Orientar o acadêmico significa acompanhá-lo de fato em suas atividades durante o ECS, criando junto ao mesmo, o hábito de análise sobre a prática, discutindo os vários fatores que estão envolvidos neste processo e presenciando as intervenções, para que possa avaliá-lo de maneira coerente ao seu desempenho enquanto futuro professor (ALBUQUERQUE, 2003).

A Resolução nº 135/2014-CI/CCS ainda, descreve os direitos do estagiário que são: receber orientações necessárias às suas intervenções, expor sugestões que possam contribuir para o aprimoramento do ECS, e conhecer o programa de atividades de tal componente curricular. Já seus deveres, são: cumprir os horários e desenvolver as atividades designadas pelos professores supervisor e orientador,

mantendo uma postura profissional condizente com as atividades propostas. Além disso, deve elaborar e entregar um relatório final de estágio, submetendo-se a avaliação de acordo com os critérios previstos no componente curricular (UEM, 2014).

Desta forma, o curso de Educação Física contempla estas funções de acordo com o respectivo cargo e a partir disso, pode-se ter um subsídio no sentido de conseguir construir uma relação sólida entre os envolvidos, criando assim, um ambiente propício para a troca de experiências e conhecimentos sobre o sentido da profissão e de como exercer a mesma no âmbito educacional, contribuindo para a formação do acadêmico (RODRIGUES, 2008).

De maneira geral, os documentos que fundamentam atualmente o currículo do curso de Educação Física do Campus Regional do Vale do Ivaí trazem questões com objetivo de atender aos critérios necessários para o bom andamento do ECS que é permeado por aspectos que refletem na atuação docente, aspectos estes, ligadas a “construir/reconstruir o saber, saber-fazer e o saber ser” (ILHA et al, 2009, p.8).

5. METODOLOGIA

5.1 TIPO DO ESTUDO

O estudo realizado foi uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo de campo do tipo estudo de caso. A análise qualitativa consiste num método que tem como objetivo o estudo de grupos delimitados e focalizados, levando sempre em consideração suas relações e opiniões, buscando analisar como vivem, sentem e pensam a fim de chegar a um sentido e interpretar os significados atribuídos ao mesmo (MINAYO, 2013).

Neste tipo de análise faz-se artefato de extrema relevância a “obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (NEVES, 1996; p. 1).

Segundo Chizzoti (2003) é necessária total atenção para que se possa retirar deste convívio os dados que são importantes à pesquisa, e que assim, significados acessíveis e ocultos sejam localizados e decodificados.

Sendo esta pesquisa de caráter descritivo, Gil (1999) ressalta que esta tem como fim primordial, descrever características de uma população específica ou de um fenômeno, bem como, estabelecer relação entre as variáveis existentes. Se enquadra neste estudo, pois haverá levantamento de opiniões, atitudes e crenças que são aspectos que promovem o estudo das características de um grupo.

Esta pesquisa também se caracteriza como de campo, que se mostrou relevante quando houve busca na aquisição de informações e respostas a um problema, podendo até mesmo, descobrir novos precedentes e possíveis relações. Para que seja efetiva, requer a realização de uma pesquisa sobre o tema, estabelecendo como referência um modelo teórico, que dará subsídios para a elaboração de um plano de pesquisa. Determinando técnicas que serão empregadas para coleta de dados e como estes serão utilizados para a análise dos mesmos (MARCONI; LAKATOS, 2003). Nesta, portanto, o pesquisador obteve contato direto com o contexto pesquisado, visando atingir os objetivos elencados para a pesquisa. Assim, o ambiente estudado foi o curso de Educação Física da Universidade

Estadual de Maringá – CRV, com os alunos matriculados nas disciplinas de ECS I e II.

5.2 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram os acadêmicos da UEM – Campus Regional do Vale do Ivaí, Ivaiporã, regularmente matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II.

De um total de 45 acadêmicos matriculados nestas disciplinas, foram sorteados 20 acadêmicos aleatoriamente, número este, que possui relevante significância diante ao estudo de natureza qualitativa. Sendo assim, 10 do ECS I e 10 do ECS II. As características dos participantes serão apresentadas nos quadros abaixo.

Quadro 1 - Participantes do 3º ano – ECS I.

| Identificação | Sexo | Idade | Turma |
|----------------------|-------------|--------------|--------------|
| E3.1 | Feminino | 20 anos | 3º ano |
| E3.2 | Feminino | 20 anos | 3º ano |
| E3.3 | Feminino | 20 anos | 3º ano |
| E3.4 | Feminino | 20 anos | 3º ano |
| E3.5 | Feminino | 21 anos | 3º ano |
| E3.6 | Feminino | 19 anos | 3º ano |
| E3.7 | Feminino | 20 anos | 3º ano |
| E3.8 | Masculino | 21 anos | 3º ano |
| E3.9 | Masculino | 20 anos | 3º ano |
| E3.10 | Masculino | 20 anos | 3º ano |

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Quadro 2 - Participantes do 4º ano – ECS II

| Identificação | Sexo | Idade | Turma |
|----------------------|-------------|--------------|--------------|
| E4.1 | Masculino | 21 anos | 4º ano |
| E4.2 | Feminino | 20 anos | 4º ano |
| E4.3 | Masculino | 21 anos | 4º ano |
| E4.4 | Masculino | 23 anos | 4º ano |
| E4.5 | Feminino | 21 anos | 4º ano |
| E4.6 | Masculino | 20 anos | 4º ano |
| E4.7 | Masculino | 23 anos | 4º ano |
| E4.8 | Feminino | 21 anos | 4º ano |
| E4.9 | Masculino | 22 anos | 4º ano |
| E4.10 | Feminino | 22 anos | 4º ano |

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Os participantes possuem intervalo de idade entre 18 a 23 anos, sendo os participantes da disciplina de ECS I 70% do gênero feminino e 30% do gênero masculino e da disciplina de ECS II 40% do gênero feminino e 60% do gênero masculino.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para esta pesquisa utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A entrevista se caracteriza como uma técnica que preza pela interação social, onde há uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado, a fim de obter informações pertinentes à pesquisa, buscando alcançar os objetivos da mesma (MINAYO, 2013).

A entrevista pode possibilitar

[...] a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado e oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista (GIL, 1999, p. 118).

A utilizada neste, é classificada como semiestruturada, assim, Minayo (2013) indaga que esta é baseada na utilização de um roteiro (APENDICE A) que permitiu apoiar o investigador durante a entrevista, partindo de questões abertas, no qual se deu liberdade ao entrevistado para argumentar sobre as concepções e relevância do ECS, o papel e importância do professor orientador e também, o professor supervisor, bem como, as dificuldades encontradas durante o ECS na formação inicial do docente pelos acadêmicos e outros aspectos que estão diretamente ligados a este processo.

5.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, primeiramente, houve um contato com a direção e coordenação do campus em prol da obtenção da autorização para iniciar a mesma.

Após, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, tendo recebido parecer favorável, registrado sob protocolo número CAAE 39462314.1.0000.0104.

Junto ao projeto, foi encaminhado um roteiro necessário à entrevista semiestruturada que deveria servir de orientação e guia para o andamento da interlocução, devendo então permitir flexibilidade nas conversas (MINAYO, 2013), lembrando o entrevistador os aspectos que deveriam ser abordados.

Posteriormente, as entrevistas foram marcadas individualmente com antecedência, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, atendendo a possíveis horários e locais que oferecessem conforto a todos. Antes do início da entrevista, foi cedido a cada um o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) para serem lidos e assinados, possibilitando e assegurando legalmente os direitos dos participantes na pesquisa.

As entrevistas foram gravadas por gravador de áudio digital, sendo transcritas no Microsoft Word após, para que fossem feitas as análises dos dados coletados.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise de dados desta pesquisa, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, sendo esta, definida como

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Ainda segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo é constituída de três fases, a pré análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. A pré análise é caracterizada como fase de organização, onde as ideias tidas desde o início são operacionadas e sistematizadas, criando um esquema sucessivo para o desenvolvimento de operações, partindo de um plano de análise. Esta fase passa ainda por três missões, sendo a

[...] *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final. Estes três factores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros [...]. (BARDIN, 1997, p. 95).

Minayo (2013) refere-se à exploração do material, como um meio classificatório, para que se aproxime cada vez mais da compreensão do texto. Assim, são localizadas categorias, sendo expressões e também, palavras significativas, estruturando o conteúdo da fala.

E por fim, a terceira etapa da análise de conteúdo, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, se dão diante a significação dos resultados, podendo possibilitar inferências e interpretações para os objetivos propostos, abrindo portas para novas dimensões teóricas e interpretativas, levando sempre em consideração o referencial teórico construído inicialmente (BARDIN, 1977).

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

6.1 O ECS SOB A ÓTICA DOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O ECS permite preparar os acadêmicos às diferentes etapas e modalidades da educação, proporcionando vivências e conhecimento teórico-prático que dizem respeito à ação docente do acadêmico enquanto futuro profissional de Educação Física. Durante o ECS, os acadêmicos constroem seus conceitos referente à disciplina e assim, possibilitam o entendimento da representatividade do ECS em seu processo de formação.

Desta forma, após a realização das entrevistas, as informações foram organizadas em categoriais, sendo elas: Concepção dos acadêmicos sobre o ECS; Estruturação do ECS no curso de Educação Física; O papel do professor orientador e supervisor no ECS; Aspectos positivos e negativos vivenciados pelos acadêmicos durante o ECS; Ampliação da atuação no ECS para o âmbito da educação não-formal; Dificuldades encontradas pelos acadêmicos durante a realização do ECS; Aspectos que devem ser modificados no ECS para melhorar na contribuição da formação profissional.

6.1.1 Concepção dos acadêmicos sobre o ECS

A primeira categoria buscou analisar a concepção de ECS, na qual foi possível notar que 70% dos acadêmicos o conceituam como uma maneira de adquirir experiências para adentrar no mercado de trabalho após formação, como pode ser observado abaixo quanto a isso ressaltam

“O estágio é uma disciplina que é necessário ser feita para que, a gente possa ter uma noção, ter uma base quando for dar aula. Porque se você não tiver o estágio quando estiver cursando a faculdade, no momento de dar aula [...] você vai estar bem despreparado [...]” (E3.1).

“Ele vai auxiliar a gente quando se formar a dar aula na escola, como uma experiência, o que der errado agora a gente vai tentar concertar pra colocar em prática [...]” (E3.2).

“A gente tá adquirindo conhecimento, tendo uma experiência diferente do que a gente vai vivenciar depois de formado” (E4.2).

A experiência no ECS permite aos acadêmicos, construir conhecimento sobre os elementos que compõe a ação docente, ou seja, conhecimento sobre as metodologias adotadas durante o processo de ensino-aprendizagem e o espaço escolar.

Sobre estes aspectos, os acadêmicos também deixam explícito que a experiência proporcionada no estágio, é significativa com relação a metodologias e estratégias que precisam ser utilizadas no contexto de atuação, uma vez que, afirmam:

“O estágio é uma forma de aprimoramento de técnica, aprender a dar aula, a ter um convívio com o que é ser um professor no âmbito pedagógico” (E3.3).

“O estágio é onde você aprimora seu entendimento sobre como ser professor. Pode treinar os métodos de ensino, ir conhecendo como é trabalhar com os alunos” (E3.9).

“O estágio é onde você aprende mais a como dar aula [...]” (E3.10).

Já sobre o espaço escolar, principalmente o conhecimento sobre os alunos que fazem parte do mesmo, o acadêmico E3.7 diz:

“O estágio é uma disciplina que faz com que eu encare depois, se eu for dar aula, a escola né. Então eu já estou me aprimorando mais, conhecendo a escola, os alunos, [...] uma adaptação se for dar aula.”

Além da experiência, o ECS é conceituado também, como o primeiro contato com o futuro campo de atuação docente, a fim de conhecer as diferentes realidades que poderão encontrar após a conclusão do curso. Sobre esta visão, destacamos as falas dos acadêmicos E3.5, E4.4, E4.6 e E4.9.

“O estágio pra mim é uma forma do aluno adquirir experiência sobre o que vai encontrar no futuro da profissão” (E3.5).

“[...] é um momento onde nós enquanto acadêmicos podemos ir pra prática e realmente vivenciar o que futuramente iremos vivenciar como profissionais. Nos permite ter uma prévia de como será atuar na escola e como contornar algumas situações” (E4.4).

“É uma matéria da grade do curso de educação física, no qual nós temos o primeiro contato com a realidade que nós vamos estar inseridos no campo pedagógico de atuação” (E4.6).

“[...] primeiro contato que [...] o acadêmico tem como professor e, com os alunos” (E4.9).

Ainda sobre as concepções do ECS apresentadas, há uma visão de que seja o momento para colocar em prática o conhecimento adquirido inicialmente na universidade. Fazendo referência a essa forma de conceituá-lo o acadêmico E4.10 afirma

“É por meio dele que a gente coloca em prática o que foi visto e aprendido dentro da sala de aula, como por exemplo, as estratégias metodológicas que a gente estuda, e que ao chegar lá na escola, e principalmente no momento da direção, percebemos que é importante ter esse aporte teórico pra poder de certa forma subsidiar nossas ações”.

Pensar o ECS como o momento de colocar em prática os conhecimentos aprendidos dentro da instituição de ensino, leva-nos a ideia de dissociação entre teoria e prática. Isso nos remete a uma formação que não permite articular e construir novos conhecimentos em diferentes práticas, e sim, considerar esse processo de formação como o momento de somente instruir o futuro acadêmico, criando certa barreira na capacidade de refletir e compreender tanto sua própria ação enquanto docente, como também, a estrutura escolar, os objetivos que permeiam o âmbito educacional e a diversas formas de organização social, assim é necessário se atentar a esta maneira de denominar o ECS (DUTRA, 2000).

Por isso é importante, que as disciplinas (prática como componente curricular) estejam vinculadas aos contextos de trabalho e não sejam desenvolvidas de forma fragmentada, para que, exista sentido a teoria e a prática durante a formação inicial (SCHIMIDT, 2014).

Sendo então, o ECS entendido como experiência, como o primeiro contato com o futuro campo de atuação e também, o momento de colocar em prática o conhecimento adquirido na universidade, fica evidente que existe uma visão positiva sobre tal disciplina, demonstrando ser importante para que os acadêmicos construam significado e sentido para seu trabalho docente, além de sua identidade docente, após a conclusão de sua formação.

Contudo, o ECS não pode ser visto somente como o momento de aplicar os conhecimentos, mas, de construí-los, pois ele parte da análise, problematização, reflexão e também, da apresentação de soluções referentes ao ensinar e aprender, guiado por pesquisas que solidificam sua ação docente num determinado contexto sócio-histórico-cultural (PIMENTA; LIMA, 2009).

É importante também, nos atentarmos ao fato de que, da forma como o curso está estruturado e como prevê a legislação, o contato do acadêmico com o ambiente

de trabalho futuro deve ocorrer desde os primeiros anos do curso, por meio de atividades acadêmicas das disciplinas (prática como componente curricular) que além do ECS, também os colocam em contato com estas realidades e possibilitam articular os saberes. Desenvolvendo assim, conhecimentos e as habilidades que são necessárias para a ação docente do profissional de Educação Física (BRASIL, 2015).

O conhecimento e a análise de situações pedagógicas, tão necessários ao desenvolvimento de competências não precisam ficar restritos apenas aos estágios, como é mais usual. Como já foi apontado, esse contato com a prática real de sala de aula não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até à escola de formação por meio das tecnologias de informação – computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudos de casos. Os recortes da tematização podem ser definidos segundo os objetivos de cada situação de formação pode-se optar por tematizar aspectos específicos da prática ou a prática contextualizada em sua totalidade (MEC, 1999 apud REAL, 2012, p. 54).

Percebemos que, a prática como componente curricular possui articulação com o ECS e com as atividades de trabalho acadêmico, que possibilita a formação da identidade profissional do acadêmico durante todo o curso, trabalhando a teoria e a prática concomitantemente (BRASIL, 2001).

Partindo das concepções dos acadêmicos e também, sobre o que Pimenta (2009) diz sobre tal, podemos identificar o ECS como um processo investigativo que os acadêmicos realizam junto ao campo futuro de atuação, em que lhes são permitidos, conhecer, analisar e refletir sobre o trabalho docente em diferentes realidades, bem como, desenvolver habilidades para sua atuação profissional, transcendendo a simples aplicação prática dos conteúdos trabalhados na formação.

6.1.2 Estruturação do ECS no curso de Educação Física

Na segunda categoria buscou-se compreender o conhecimento dos acadêmicos referente à forma como o ECS está estruturado no curso de Educação Física. Os anos em que acontece o ECS durante a formação, os locais para a realização do mesmo, bem como a carga horária, foram fatores citados que dizem respeito à sua estruturação.

Todos os acadêmicos afirmam começar o ECS a partir do 3º ano, ou seja, no quinto semestre do curso, entretanto, alguns criticam o período de início, pois consideram tardio o momento para vivenciarem o campo futuro de atuação assim, eles dizem:

“Eu acho que o estágio deveria ser desde o primeiro ano [...] pra ter mais experiência com os alunos, pra aprender mais, porque no terceiro ano já ‘tá’ quase no finalzinho do curso, já é bem mais difícil” (E3.4).

Acho que deveria começar desde o primeiro ano, porque a gente teria maior abrangência sobre como trabalhar na escola, sobre o conteúdo até mesmo [...]” (E3.10).

“Eu acho que o estágio começa muito tarde [...]. Acho que a gente deveria iniciar antes, no segundo ano, por exemplo, pra gente ter uma vivência maior” (E4.8).

O ECS tendo início no começo do curso, segundo o acadêmico E48, teria uma melhor distribuição durante toda a formação, não ficando a carga horária concentrada somente no terceiro e quarto ano.

Ainda sobre esta questão, o acadêmico E4.7 destaca em sua fala a existência de nova Resolução que possibilita o contato do acadêmico com o ambiente de trabalho futuro por meio do ECS, desde os primeiros anos do curso.

A Resolução destacada é a nº 2 de 1º de Julho de 2015, que descreve a carga horária de quatrocentas horas para o ECS, todavia, não estabelece um período do curso para início do mesmo, que poderá acontecer durante a formação profissional de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino (BRASIL, 2015, p. 12).

A possibilidade de vivenciarem tal realidade de atuação desde o início da formação, contribui no sentido do acadêmico se apropriar de maneira geral, dos processos que regem o ensino, favorecendo a relação entre a prática profissional e o curso de formação (ARAÚJO, 2010).

Contraopondo esses argumentos, os acadêmicos E4.6 e E4.10 ressaltam que, iniciar o ECS antes de possuir conhecimento teórico-prático referente aos conteúdos e a ação docente para o processo de ensino-aprendizagem não é ideal, pois, é preciso estar preparado para lidar com as situações que acontecem no momento da prática.

“Mas, no terceiro ano já se mostra bem adequado, porque antes disso você não tem um aporte teórico suficiente pra poder ministrar aulas, até porque é com nossa prática aqui na faculdade que conseguimos ver que tivemos uma evolução gradativa com o passar dos anos [...]. Então, acredito que ter um

contato com a realidade de estágio antes de ter um aporte teórico podia ser prejudicial pra experiência, ao invés de ser algo que agregasse” (E4.6).

“[...] por ele ser realizado nos dois últimos anos de formação é possível possuir um bom aporte teórico pra compreender e solucionar os problemas que muitas vezes a gente enfrenta na prática” (E4.10).

Possibilitar ao acadêmico a aprendizagem sobre a docência necessita, então, de acordo com Pena (2011, p. 100)

[...] a existência de uma base de conhecimento para o ensino, com os diferentes tipos de conhecimentos necessários ao professor para o desenvolvimento da atividade docente; a influência da biografia pessoal e profissional do docente na configuração de sua prática pedagógica; a relevância dos processos formativos e do exercício profissional na aprendizagem da profissão; dentre outros.

Desta forma, para que o acadêmico inicie o ECS, indo ao campo futuro de atuação, é importante que existam certos conhecimentos que possam ser mobilizados e reconstruídos a favor de tal experiência, pois, se posicionar diante as situações complexas que fazem parte do ensino e aprendizagem, requer tal repertório de conhecimentos e também, um aporte teórico que subsidiem e esclareçam sua ação, e é no seu cotidiano dentro da instituição de ensino, que o acadêmico constrói essa base (DUTRA, 2011).

Assim, o acadêmico inicia dentro da instituição o desenvolvimento dessa base para sua intervenção pedagógica. Tardif, Lessard e Lahaye (1991 apud LIMA; GRIGOLI, 2008) afirmam que, o docente, neste caso, o acadêmico em formação, utiliza certos saberes para ensinar, sendo então, “os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência” (p.1315).

Percebe-se que o conjunto de conhecimentos que são necessários à ação docente são construídos e reconstruídos a todo momento, tanto pelo acadêmico (formação inicial) quanto pelo professor (formação continuada) ao longo de sua carreira docente (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2013).

Desta forma, a Universidade oferece um conhecimento base para a atuação do futuro profissional, mas que, necessariamente deverá ser aprofundado durante sua vivência, buscando desenvolver competências que podem ser entendidas como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 14). Perrenoud (2000) traz 10 grandes famílias de competências para o docente, sendo estas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.

2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua (p. 14).

Estes aspectos devem ser levados em consideração para que durante a formação inicial, o conhecimento para o ensino seja construído pelo acadêmico, dando suporte para sua atuação docente (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2013).

Referente aos locais para a realização do ECS, são citados o espaço formal e também, o não-formal, que seriam os Programas Especiais¹ (E3.2, E3.3, E3.4, E3.6, E3.9, E4.1, E4.3, E4.4, E4.7, E4.8, E4.9). No que diz respeito ao espaço formal, são destacadas as etapas da educação básica, sendo a educação infantil, o ensino fundamental I e II e o ensino médio (E3.1, E3.2, E3.7, E3.8, E4.2, E4.5, E4.6, E4.10).

O fato do ECS acontecer nesses espaços, oferece aos acadêmicos o conhecimento necessário de todas as etapas de ensino, vivenciando diferentes realidades e aprendendo a adaptar sua prática docente de acordo com o espaço. Assim os acadêmicos argumentam:

“Eu vejo como uma forma de oportunidade para quem quer se formar e está aprendendo na prática” (E4.3).

“E como ele é feito, realizado de maneira que abrange todas as etapas da educação básica, creio eu que com isso temos a possibilidade de vivenciar as diferenças entre as realidades das turmas nas diferentes etapas” (E4.10).

Essa oportunidade que o ECS oferta ao acadêmico de vivenciar a atividade profissional nesses espaços é positivo, pois, estimula um processo pautado no estudo, análise e intervenção pedagógica consciente (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Além disso, o acadêmico consegue ter a experiência de que, o ensino na escola não se reduz a sala de aula, mas, um ambiente que é composto por diversos setores, com diversas funções, em que sua função específica é concretizar o processo de ensino e aprendizagem (SCHMIDT, 2014).

Para estagiar nessas etapas, o ECS é composto de 480 horas (E3.1, E3.8, E4.6), sendo essas, divididas em duas disciplinas, o ECS I e ECS II (E3.1, E3.10, E4.5).

O acadêmico E4.7 critica essa carga horária de 480horas/aula, afirmando que a mesma é muito elevada,

“Eu acho ela um pouco extensa, acho que poderia ser, poderia diminuir um pouco, na questão assim das regências” (E4.7).

Contrariamente, outros acadêmicos contestam essa maneira de julgar a carga horária, demonstrando em suas falas que é necessário ter determinado tempo para conhecer cada etapa de ensino, para “aprender a ensinar” junto aos professores orientadores, supervisores e com os alunos (E3.5, E3.6, E4.3).

“[...] dá pra tirar um certo conhecimento com esse tempo que a gente está em sala de aula com o professor regente e os alunos e também saber as dificuldades encontradas nas escolas” (E4.3).

Os acadêmicos E.49 e E4.10 citam também e consideram importante, as fases que compõe o ECS, sendo elas a observação, a participação e por fim, a direção, que seguem essa mesma ordem, a fim de que, o acadêmico primeiramente vivencie e faça uma avaliação diagnóstica do espaço ao qual está inserido, para que depois assuma como o professor e realize seu trabalho. Desta forma destacamos a fala do acadêmico E4.10

“A primeira é o período de observação, em que dai nós temos o primeiro contato com os alunos e as atividades realizadas pelo professor. A segunda é a participação, que a gente começa realizar as ações junto com o professor, auxiliando ele nas atividades e conhecendo melhor o andamento da turma e os alunos [...]. A última parte é a direção, nesse momento, nós colocamos em prática as atividades que elaboramos pras aulas”.

Seguir esta sequência para determinar as ações do acadêmico é importante pois, permite que o mesmo tenha noção do contexto escolar ao qual estará trabalhando, podendo conhecer a real situação do ambiente, prevendo possíveis dificuldades a partir de sua vivência na observação e participação, a fim de que, suas intervenções sejam sistematizadas para contornar tais questões, tanto no que diz respeito a espaço físico e materiais, como escolha de conteúdos e relação com os alunos (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Portanto, é possível notar que os acadêmicos possuem conhecimento sobre a forma como o ECS está estruturado no curso de Educação Física, entretanto, quando discorrem sobre as mudanças no período de realização e até mesmo da carga horária do ECS, é visível que alguns não possuem ciência sobre a legislação

¹ Os Programas Especiais, no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, referem-se ao ECS realizado em projetos socioeducativos, ou seja, no âmbito não-formal.

que regulamenta tal organização, demonstram que, as medidas poderiam ser tomadas somente de acordo com decisão da coordenação do curso.

É indispensável para que o ECS se concretize como um espaço de formação profissional, que o acadêmico conheça e compreenda-o contextualmente, “a partir do currículo no qual está inserido, que por sua vez, deve ser decorrente da política definida pela Instituição para o ensino da graduação” (GISI, et al, 2000, p. 3), tendo esta noção de estruturação, será possível compreender as ações, a organização, a operacionalização e o planejamento do ECS, que visam proporcionar uma experiência que o prepare para o efetivo exercício da profissão.

6.1.3 O papel do professor orientador e supervisor no ECS

Após compreender a forma como o ECS é estruturado no curso de Educação Física, a terceira categoria busca analisar a maneira como os acadêmicos percebem o papel e a importância que o professor orientador e professor supervisor possuem durante esse processo, bem como, a avaliação que fazem do acompanhamento dos mesmos.

Todos os acadêmicos compartilham do entendimento de que o papel do orientador é de orientá-los em sua prática docente no que diz respeito a dúvidas que surgem no decorrer do ECS e a eventuais problemas que possam existir. De forma que, compartilhem sua experiência com o acadêmico, oferecendo suporte para que o mesmo se sinta seguro e preparado para iniciar suas intervenções no campo concedente. Ilustramos essa concepção por meio das falas do E3.6 e E4.3

“O papel dele é de orientar os alunos. Caso esteja fazendo algo que seja errado é preciso chegar e conversar, orientando e cobrando” (E3.6).

“Exatamente orientar você. Por exemplo, caso esteja no campo e surja uma dificuldade, eu acredito que é papel dele ajudar a resolver, até mesmo indo lá para ver o que está acontecendo” (E4.3).

Nascimento e Anselmo (2012) também compartilham desta concepção, afirmando que, esse acompanhamento deve existir no sentido de proporcionar subsídios que levem a prática reflexiva do acadêmico. Nesse sentido, o orientador precisa apoiar a elaboração de possíveis soluções aos acontecimentos do cotidiano da prática no ECS, passando segurança ao acadêmico, de forma a construir uma

relação de diálogo entre ambos, a fim de avaliarem o que foi relevante em sua prática, bem como, aquelas que necessitam ser modificadas.

Além de possíveis soluções aos acontecimentos, o trabalho do orientador é criar um ambiente formativo que possa fazer relação entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e a aplicação dos mesmos, numa situação concreta, dando margem então, a criação de novos conhecimentos que emergem referente ao processo de ensino aprendizagem (AZEVEDO; ANDRADE, 2011).

Todavia, é importante ressaltar que os acadêmicos E3.4, E3.6, E3.9, E3.10, E4.1, E4.3, E4.4 ainda atribuem como função do orientador também, acompanhar todos que estão matriculados na disciplina, tanto dentro da universidade, como no campo concedente de estágio e em prol de um trabalho de qualidade, apontar possíveis erros que estão acontecendo para que sejam feitas as correções cabíveis. Destacamos a fala do acadêmico E4.4 que argumenta:

“E ele está responsável também por ir até as escolas, fazer uma observação, acompanhar pelo menos um pedaço dos estágios de cada dupla no caso. Ele tem que estar pronto pra isso, pra ver realmente na prática como que está sendo, não só esperar que os acadêmicos tragam as dúvidas e as incertezas da atuação, mas ele ir lá e vivenciar [...]”.

O acompanhamento deve ser feito então desde o momento que o acadêmico faz o planejamento da aula até a execução da mesma. Assim, o professor orientador deve estar presente tanto na Instituição de Ensino como no Campo Concedente de Estágio, para que, por meio de um acompanhamento sistemático possa auxiliá-lo e realizar uma avaliação coesa da atuação do acadêmico (NASCIMENTO; ANSELMO, 2012).

Portanto, para deixar claro as atribuições que cabem ao orientador a Resolução nº 009/2010 que dispõe sobre o componente ECS da Universidade Estadual de Maringá e também, a Resolução nº 135/2014-CI/CCS que regulamenta o ECS do curso de Educação Física, trazem que o mesmo, deve visitar o local de estágio, tendo a função de elaborar um plano de atividades e visitas junto ao acadêmico e a unidade concedente, buscando sempre manter contato com o professor supervisor, controlando junto ao tal, a frequência e desempenho do acadêmico em suas atividades. Além disso, assegura ao acadêmico, orientações referentes às ações, ações essas, que deverão ser avaliadas por meio de relatórios de atividades, cumprindo o calendário acadêmico estabelecido para o ECS.

Sobre o acompanhamento do professor orientador, os acadêmicos E3.2, E3.4, E3.5, E3.8, E3.10, E4.1, E4.4, E4.5, E4.7 mostram-se satisfeitos, pois existe o auxílio do professor orientador na universidade durante as aulas de ECS I e ECS II, em que, é as ações propostas nas escolas, a maneira como eles lidam com tais fatos, sua postura frente aos alunos.

Segundo o acadêmico E4.7 esse acompanhamento dentro da universidade é importante, pois,

“Deve nos preparar pra nossa realidade, por exemplo, questões de abordagens, materiais, dar essas possíveis indicações. Acho que isso é importante porque agora que a gente já tá no quarto ano, a gente já tem uma vivência maior com o estágio, já tem um conceito maior, mas quem está entrando não sabe por onde começar, isso seria importante”.

Entretanto, é relatado que esse acompanhamento do professor no campo concedente de estágio é mínimo e, em alguns casos, inexistente. Os acadêmicos não recebem a visita do orientador para fazer um levantamento do desempenho de todos, avaliando coerentemente sua prática de acordo com o que é apresentado dentro da universidade como proposta de trabalho no ECS do acadêmico (E3.6, E3.7, E3.8, E4.3, E4.4, E4.7, E4.8). Ratificamos esta afirmação nas falas dos acadêmicos E4.7 e E4.8

“[...] tem um acompanhamento maior na hora da regência, da participação. Na participação, na observação nem tanto, mas na hora da regência, que daí ele dará as devidas considerações no que a gente tem que melhorar” (E4.7).

“Até o momento ele não foi ainda na nossa parte de atuação devido a algumas impossibilidades” (E4.8).

Há uma contradição na fala dos acadêmicos, pois, ao mesmo tempo que se mostram satisfeitos com o acompanhamento, trazem uma crítica, dizendo que é mínimo ou inexistente.

O fato do professor orientador não estar presente no campo de estágio é esclarecido nas falas dos acadêmicos como sendo devido ao grande número de estagiários que o professor tem para atender, estes, sendo distribuídos em diversos espaços, dificultam o atendimento constante do orientador.

“Por ser muitos alunos que dão estágio ele não consegue acompanhar todos, todas as escolas sempre” (E3.1).

“[...] mas se tivesse alguém pra ajudar seria mais fácil, porque ela tem que cuidar de umas 10 duplas ou mais” (E3.9).

“Acho que por nossa turma possuir muitos acadêmicos, o acompanhamento de todos os alunos no estágio fica mais difícil, mesmo ele

sendo realizado em duplas. Acho que esse é o único impecílio pro acompanhamento seja realizado da melhor maneira possível” (E4.8).

Esta ausência também está ligada às condições de trabalho do professor no Ensino Superior, pois, o mesmo assume diversas funções dentro da universidade, sendo estas ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, e também, às administrativas, o que acaba resultando num acúmulo de tarefas. Percebemos o grande número de funções quando Gil (2008 apud CARNEIRO, 2013), relaciona 27 papéis aos professores das Universidades

Administrador, especialista, aprendiz, membro de equipe, participante, didata, educador, diagnosticador de necessidades, conferencista, modelo profissional, modelo de professor, facilitador da aprendizagem, assessor do estudante, mentor, avaliador, assessor de currículo, preparador de material, elaborador de guias de estudo, líder, agente de socialização, instrutor, animador de grupos, pesquisador, pessoa, planejador de disciplina, coach, conselheiro (p. 161).

Os docentes precisam então, aprimorar cada vez mais suas competências e habilidades, para que sua ação dê conta das aulas, orientações, publicações, projetos, entre outras atividades que lhes são conferidos (BOSI, 2007).

Sendo então o professor orientador, responsável pela mediação da organização e direção do processo de ECS, acaba possuindo condições precárias de trabalho e necessita moldar sua prática constantemente para atender esta realidade.

Condições estas que são identificadas no contexto da pesquisa, em que o orientador possui mais de vinte orientados, sendo que, a Resolução nº 135/2014-CI/CCS que regulamenta o ECS do curso, dispõe que o número máximo de acadêmicos para cada orientador de estágio são cinco, com no máximo uma hora de orientação para cada um, com esse grande número de acadêmicos.

Os professores orientadores das disciplinas de ECS I e ECS II, acabam se sobrecarregando diante das funções que lhes são conferidas, para com o ECS no processo de formação inicial dos acadêmicos.

Com relação ao professor supervisor, o responsável do campo concedente, tem o papel de acompanhar o acadêmico durante o ECS, subsidiando o trabalho do estagiário no que o mesmo necessitar, seja em questões referentes à conteúdos, ao domínio da turma, e/ou metodologias que não estão sendo utilizadas corretamente (E3.1, E3.5, E3.7, E3.9, E3.10, E4.1, E4.2, E4.3, E4.4, E4.6, E4.9). Somente participando das aulas, o supervisor pode compartilhar sua experiência com os futuros docentes, auxiliando no planejamento e desenvolvimento das ações, para

que no fim, tenha o conhecimento necessário para avaliar o que foi executado pelo acadêmico, sobre isso é ressaltado

“ele deveria estar o tempo inteiro prestando atenção na gente, pra chegar no final, que no caso tem uma avaliação, fazer essa avaliação baseado no que ele realmente viu” (E3.6).

“Entendo que ele tenha que ver se o acadêmico está executando corretamente sua aula, se o conteúdo está de acordo com o que ele pediu, com o planejamento” (E3.8).

“Bom, acho que era pra ser o papel mais importante no estágio, que seria quem ia te dar, quem ia te falar o que você poderia fazer, te dar apontamento de como você poderia melhorar sua prática docente, como você poderia mudar ou aplicar novos mecanismos dentro da aula” (E4.6).

“Só assim ele avalia nosso comportamento, nossas ações, nossa forma de lidar com os alunos, se temos domínio, como são as atividades” (E4.10).

O professor supervisor deve proporcionar ao acadêmico um ambiente favorável à construção do conhecimento, transmitindo ao mesmo sua forma de pensar, agir e ensinar, a fim de demonstrar aspectos necessários ao processo de ensino-aprendizagem (NASCIMENTO; BARBOSA, 2014).

O conhecimento construído será reflexo das relações estabelecidas entre ambos, que juntos exploram as ações que podem ser desenvolvidas numa determinada realidade, dando espaço a um processo de análise e reflexão sobre o que foi vivenciado e suas novas possibilidades (AZEVEDO, ANDRADE, 2011).

É importante se atentar ao fato de que o supervisor não será apenas um observador em sala de aula, mas um participante das ações do acadêmico, contribuindo assim, para formação da identidade profissional do mesmo (MAZIEIRO; CARVALHO, 2012).

Mas grande parte dos acadêmicos apresentam visões e experiências negativas no que se refere ao acompanhamento do supervisor, que ao invés de estar presente na aula do acadêmico, opta por realizar outras atividades que não fazem relação com o ECS e por vezes, nem com a própria turma de atuação (E3.1, E3.2, E3.4, E3.5, E3.8, E3.9, E4.4, E4.5, E4.6, E4.7, E4.8, E4.9, E4.10). Isso pode ser ilustrado partindo da fala dos acadêmicos

“Se a aula é dentro da sala eles ficam, mas, ficam fazendo outras atividades. Se a aula é fora da sala, no pátio ou em quadra, eles não acompanham” (E3.1).

“Bom, por enquanto todo estágio que fizemos até agora [...] o professor não acompanha, só solta os alunos pra gente e vai pra sala” (E3.4).

“Eles deveriam tá lá pra nos apoiar, pelo menos era isso que nós esperávamos. Porém, principalmente no 4º ano, pelo menos até o momento, não recebemos esse auxílio” (E4.4).

O acadêmico E4.10 ainda acrescenta,

“Muitos somente esperam que a gente assuma as aulas no lugar deles, que a gente passe os conteúdos que na verdade eles deveriam trabalhar e que, por algum motivo não fazem”.

Em muitos casos, os professores supervisores não possuem nem um planejamento, ou se possuem, não seguem, acabam deixando os acadêmicos livres para que possam escolher os conteúdos a serem trabalhados, após o término do ECS, não há uma continuidade (E3.1, E3.2, E3.4, E3.8, E3.9, E4.5, E4.7, E4.8, E4.10).

Esta situação tem maior evidência com os acadêmicos do ECS I, que realizam o estágio na Educação Infantil. Nesta primeira etapa, na realidade em que os acadêmicos realizaram o ECS, não há o acompanhamento do profissional formado em Educação Física.

Diante disso Cavalaro e Muller (2009, p. 249) esclarecem

Somente podemos defender o que conhecemos bem. O tema “movimento” faz parte da área de estudos da educação física e sabemos da sua importância, em todos os aspectos, para o ser em desenvolvimento. Todavia, torna-se necessário que se tenha conhecimento sobre o assunto para lutar em prol de que este professor (de educação física) atue nesta área e seja valorizado.

Os acadêmicos então, enquanto futuros docentes, precisam lutar contra essa realidade marcada pela ausência do docente de Educação Física, a fim de que esta, componha às diversas áreas do conhecimento previstas para a Educação Infantil.

Claro que, não podemos generalizar, nas outras etapas de ensino, existem professores comprometidos e que desenvolvem seu trabalho seguindo um planejamento e trabalhando os conteúdos de acordo com objetivos pré determinados, como citam os acadêmicos E4.1 e E4.2

“Ele dava sequência dos conteúdos dele, [...] possuía avaliação dele, explicava pra gente como que faríamos as coisas, o que nós poderíamos trabalhar na turma” (E4.1).

“Ele tem todo o seu plano de aula anotado, isso ele cede pra gente, ele segue sim” (E4.2).

Diante disso, é papel do supervisor do ECS regulamentado legalmente, a recepção do acadêmico no ambiente de estágio, explicando ao mesmo, quais as normas que regem tal local e, o acompanhando no decorrer das atividades

desenvolvidas, para que assim, o avalie e possa comunicar qualquer ocorrência de atitudes consideradas irregulares (UEM, 2010). Além de compartilhar sua experiência com o acadêmico, que poderá servir de base para a prática.

Portanto, no exercício de orientar e auxiliar o acadêmico, os professores orientadores e supervisores, precisam realizar um trabalho comprometido com o mesmo, estando presente nessa construção inicial para a carreira profissional.

6.1.4 Aspectos positivos e negativos vivenciados pelos acadêmicos durante o ECS

A quarta categoria buscou identificar quais são os pontos positivos e negativos do ECS que os acadêmicos apontam mediante a experiência que possuem.

Quando se trata de aspectos positivos do ECS, é possível notar nas falas dos acadêmicos E3.6, E3.7, E3.9, E3.9, E4.1, E4.2, E4.3, E4.4, E4.5, E4.9, E4.10, o quanto significativo é a possibilidade de vivenciarem o futuro campo de trabalho, bem como, obter conhecimento *in loco* sobre ser um profissional de Educação Física, em que se pode construir um conjunto de competências e capacidades necessárias à prática docente.

“Bom, os pontos positivos seria a gente estar conhecendo cada aluno e vê que não é fácil estar na escola [...]. Acho que seria adaptação pra quando você for dar aula na escola” (E3.7).

“O lado positivo dele é que mostra a realidade dentro da escola, como ela é. O processo de aprendizagem, aulas, materiais, relacionados, no caso, à disciplina de educação física” (E4.3).

A construção de uma identidade profissional ocorre não somente nesse momento de vivência no futuro campo de atuação, mas, em todo o exercício de profissão, entretanto, neste período, o acadêmico é desafiado a pensar a sua formação e claro, definir seu caminho docente partindo da mobilização dos saberes das práticas de estágio (CARVALHO, 2010).

Araújo e Nascimento (2013) trazem em algumas questões que esta vivência possibilita ao acadêmico conhecer e aprender a lidar com as mesmas, a fim de que suas ações consigam estar de acordo com responsabilidades que lhes são

conferidas. Estas questões então, são referentes ao conhecimento das diversas atividades realizadas no âmbito educacional, de forma direta, nas aulas de Educação Física, buscando trabalhar pautado na práxis reflexiva, elaborando, desenvolvendo e avaliando os aspectos pertinentes à sua intervenção, para que possa refletir sobre a importância do ECS na formação e os conhecimentos reunidos *in loco*.

Além disso, o conhecimento da realidade escolar favorece também a reflexão por parte do acadêmico sobre uma prática criativa e transformadora, que visa abranger em seu trabalho as metodologias de ensino, o planejamento de acordo com o contexto ao qual está inserido.

“Proporciona nós termos uma vivência enquanto ainda graduandos de como será atuar dentro da escola, como será você ter a vivência, [...] você desenvolver, digamos assim, o ‘feeling’ pra entender e identificar, se aquela atividade está ou não dando resultado. Porque muitas vezes, os alunos expressam isso, que não está funcionando aquilo que você tentou passar pra eles. Porém, algumas vezes não, eles continuam fazendo sem sentido. Então você começa a desenvolver esse ‘feeling’ pra identificar e ter o raciocínio rápido, pra poder trocar uma atividade, ou mudar uma regra, uma situação que não está funcionando a seu favor, pra fazer com que ela funcione.” (E4.4).

Pensar numa formação reflexiva, nos remete ao fato do futuro profissional conseguir refletir sobre suas ações de maneira crítica, buscando sempre melhorar sua prática. Rausch (2008) traz em seu estudo a maneira como Schön (1987) definiu noções fundamentais para a constituição do processo de reflexividade

[...] conhecimento na ação (o conhecimento demonstrado na execução da ação); reflexão na ação (o pensar sobre o que faz no mesmo tempo em que está atuando); reflexão sobre a ação (reconstrói a ação mentalmente para analisá-la retrospectivamente); reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão crítica após realizar a ação). Desta forma, em grandes linhas, os profissionais reflexivos, para Schön, refletem “na”, “sobre” e “para a ação” (p.11495).

Então, a reflexão sobre a ação pode ser considerada uma estratégia importante para a docência, durante e após a formação inicial, pois permite ao acadêmico, encontrar caminhos para o aperfeiçoamento da prática e reconhecimento de acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação (CARABETTA JÚNIOR, 2010).

Inúmeros aspectos são indicados pelos acadêmicos como negativos. A falta de comunicação entre a universidade e a escola, entre o professor orientador e supervisor que são expressados em suas falas, e segundo eles, acabam interferindo negativamente no ECS, pois podem resultar na falta de conhecimento real das

experiências práticas que os acadêmicos estão tendo, muitas vezes, não possuem nem ciência das condições para o trabalho do acadêmico e também, não existe a troca de informações no que diz respeito ao cumprimento das exigências de todos os envolvidos (E3.1, E3.2, E3.3, E3.6, E4.4, E4.6, E4.10).

Caso esse vínculo fosse constituído, os acadêmicos afirmam

“Se tivesse um vínculo maior ia ajudar bastante em todos os sentidos, tanto na formação, quanto no auxílio, porque os professores da universidade saberiam o que esta acontecendo na escola e poderia auxiliar a gente de uma maneira diferente” (E3.5).

“Creio que isso daria mais flexibilidade, por exemplo, questão de planejamento, questões de estruturação de aula. Falar o que se passa dentro da turma, quais são as restrições, os receios dos alunos. Dai o professor da universidade, daria essas considerações pra gente, a partir do professor da escola”(E4.7).

Esta parceria possibilitaria que todos os membros que possuem funções ligadas ao ECS, tanto da Instituição de Ensino como do campo concedente, participassem de todas as etapas, conhecendo e investigando o desempenho, as possibilidades e mudanças no âmbito educacional. Além disso, essa participação ativa e sistematizada daria margem para a constante troca de informações entre as partes envolvidas a fim de promover e aprimorar o desenvolvimento profissional dos professores e do acadêmico que está iniciando o caminho docente, renovando práticas, ideias e claro, o conhecimento sobre a docência (GIOVANI, 1998).

Os acadêmicos citam também, a ausência de acompanhamento do professor supervisor, pois afirmam que os mesmos não acompanham as ações realizadas pelos estagiários e acabam desvalorizando esse processo na formação profissional do acadêmico, tendo uma visão de que todos vão para o âmbito educacional como forma de prestar um serviço à escola, e não como o momento de formação e construção da identidade profissional.

“O não acompanhamento dos professores da sala, o supervisor nos estágios, porque eles fazem avaliação sem ao menos ter acompanhado as aulas” (E3.1).

“A falta de acompanhamento do professor, dos professores que estão lá na escola e ficam fazendo outra coisa ao invés de prestar atenção na nossa aula” (E3.6).

“Eles nos veem não como futuros profissionais, e sim como alguém que está lá de certa forma para auxiliá-los e eles deixam na nossa mão. Como se a gente estivesse cobrindo eles, digamos assim” (E4.4).

Esta ausência do acompanhamento do supervisor acaba comprometendo o processo de formação do acadêmico, pois, não cria um ambiente propício para a

troca de experiências e de auxílio. Sabe-se que é dever do supervisor, auxiliar o acadêmico em prol de uma formação que não seja técnica, mas dinâmica, para que o mesmo seja capaz de refletir e investigar a realidade, e superar possíveis dificuldades (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Acompanhando as intervenções e promovendo discussões sobre tais ações, o professor supervisor consegue fazer com que haja uma revisão por parte do acadêmico e resulte num aprimoramento de prática, pois, ele conseguirá identificar os aspectos que necessitam ser modificados mediante à reflexão (ARAUJO; NASCIMENTO, 2013).

Outro fator negativo, diz respeito à parte burocrática do ECS, os acadêmicos argumentam

“A documentação eu acho muita coisa, são muitas assinaturas que não precisariam” (E4.1).

“O lado negativo que eu vejo é o da assinatura. Porque todos os professores tem que ficar assinando várias vezes e são as mesmas coisas, eu acho que é muito burocrático essa parte” (E4.3).

Além dessas questões levantadas pelos acadêmicos, a literatura traz outros fatores que por vezes, dificultam a intervenção pedagógica do acadêmico durante o ECS, são estas: a falta de domínio do conteúdo por parte do acadêmico, as faltas constantes dos alunos nas aulas de Educação Física, a insegurança do acadêmico durante suas intervenções, a junção esporádica de outros alunos com a turma que está tendo aula de Educação Física, entre outros (KRUG, 2011).

Outra dificuldade discutida por Betti (1999) em seu estudo, é a forte tendência de esportivização dentro das escolas, os esportes são trabalhados de forma hegemônica e os outros conteúdos são negligenciados, Betti (1999) traz até algumas questões para serem pensadas. Os acadêmicos acabam então, tendo dificuldade em propor outros conteúdos durante o ECS, reflexo de um trabalho repleto de lacunas que os professores de Educação Física exercem.

Tendo em vista que os currículos que formam os professores incluem disciplinas como dança, capoeira, judô, atividades expressivas, ginástica, folclore e outras, de acordo com as opções de cada instituição, como explicar a pouca utilização destes conteúdos? Falta de espaço, de motivação, de material? Comodismo? Falta de aceitação destes conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvolvem somente os conteúdos com os quais têm maior afinidade? (p. 25).

Por isso a importância do comprometimento com o ECS, para que se possa driblar as dificuldades existentes e fazer deste momento, uma possibilidade de

domínio teórico e prático para a execução de tarefas, ampliando “habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho” (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p.3).

6.1.5 Ampliação da atuação no ECS para o âmbito da educação não-formal

A quinta categoria trata da questão do ECS ser realizado além da educação formal, na educação não-formal. Desta forma, os acadêmicos argumentam sobre esta ampliação de possibilidades.

Entretanto, é necessário se atentar ao fato de que o curso precisa atender aos requisitos da licenciatura, visto que, a Educação Física, segundo o estabelecimento do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) permite duas formações distintas, a licenciatura e o bacharelado, instituído pelo CNE por meio da Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução 7, de 31 de março de 2004 (STEINHILBER, 2006).

Assim, os dois campos distintos, permitem a atuação do profissional nas seguintes áreas

A LICENCIATURA: a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física.
O BACHARELADO (oficialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica (STEINHILBER, 2006, p. 20).

Seguindo o ramo de atuação do profissional licenciado e bacharelado, temos então, a educação formal e não-formal que são definidas por Gohn (2006, p. 28) da seguinte maneira

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; [...] e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Desta forma, o curso de formação inicial de professores de Educação Física, garante aos acadêmicos estarem presentes no âmbito educacional formal. Esta

vivência é essencial para que o acadêmico compreenda o processo de ensino-aprendizagem, bem como, trabalhar com as diferenças sociais e culturais, aprender a mediar conflitos, a organizar e planejar.

Porém, além da educação formal, há entre os acadêmicos a concepção de que o ECS poderia ser realizado também na educação não-formal, pois segundo eles, a matriz curricular possui disciplinas que oferecem conhecimento sobre a atuação em tal espaço, o que por vez, já acontece no curso (E3.8, E3.9, E4.4, E4.5, E4.6, E4.7, E4.8, E4.10).

“Porque como nossa grade de matérias mudou, a gente teria sim que ter essas experiências” (E3.9).

“Tendo em vista que o nosso currículo é um currículo mais amplo, que abrange outros caminhos, que proporciona atuação em outros ramos, em outras áreas que não somente o âmbito formal, mas sim âmbito não formal, nos dá essa possibilidade” (E4.4).

“Como agora mudou a grade curricular do nosso curso e nossas horas estão abrangendo a licenciatura e o bacharel [...] acho que sim” (E4.6).

A compreensão dos acadêmicos quanto à possibilidade de realizar o ECS na educação não-formal, diz respeito à adquirir conhecimento além do âmbito educacional, em que exista contribuição para sua formação profissional, dando subsídio para que possa trabalhar em outras áreas da Educação Física.

“Pra conhecer o lugar, não somente dentro da escola, naquelas atividades, mas fora também” (E3.4).

“Seria bom, até porque aumentaria minha vivência, minhas experiências caso eu queira seguir essa área [...]” (E3.5).

“Porque seria melhor pra gente, pois teríamos mais experiência, teria um conhecimento bem maior pra auxiliar alguém, ajudando a pessoa na academia” (E3.6),

“[...] daí a gente poderia ter um maior conhecimento e experiência nessa área” (E4.10).

Os acadêmicos E4.3 e E4.9 ainda trazem que, o fato dos projetos sociais voltados à área de Educação Física sofrerem com a ausência de profissionais comprometidos e com formação adequada, reforça a possibilidade de realizar o ECS no espaço não formal, pois seria uma forma de conhecer tal realidade e suas dificuldades, proporcionando aos envolvidos uma experiência sobre conteúdos a serem trabalhados, a forma de planejar e envolver os alunos nas ações desenvolvidas. Além de, tornar ainda mais visível, a necessidade de existir um

profissional da Educação Física junto a um profissional da Educação Social, para que possam realizar uma intervenção de acordo com o espaço.

Segundo Bendrath (2010), não há um posicionamento legal sobre qual profissional de Educação Física, licenciatura ou bacharel, teria um maior preparo para atuar na educação não-formal. Todavia, como o nosso curso é do campo da licenciatura, é preciso repensar numa formação que baseie-se num enfoque social, bem como, na diversidade cultural, a fim de que possam se adequar as necessidades reais, contribuindo para a educação não-formal e evolução da sociedade em geral.

Se com a Regulamentação da Profissão através da Lei 9696/98 foi garantido ao profissional de Educação Física o seu campo específico de atuação, compete também a esse profissional zelar pelas ações decorrentes da prática esportiva, da orientação educacional em saúde, da recreação, do jogar, do brincar, nos campos da Educação Não-Formal e seus programas desenvolvidos em escolas, ONGs e associações (BENDRATH, 2010, p. 298).

Desta forma, podemos observar que ampliar essa área no ECS pode auxiliar o acadêmico no processo de formação, possibilitando-o fazer uma auto reflexão de como está sendo o desempenho de tal atividade e qual a maneira de progredir no âmbito educacional, seja ele o formal ou não-formal.

6.1.6 Dificuldades encontradas pelos acadêmicos durante a realização do ECS

Esta categoria diz respeito às dificuldades encontradas pelos acadêmicos durante a realização do ECS. São elencados por eles, a ausência de materiais e espaço físico necessários a realização das ações planejadas, a resistência dos alunos em participarem das aulas, o desrespeito dos alunos, a utilização das aulas de Educação Física para outras atividades, e também, a visão distorcida da escola como um todo sobre a função do acadêmico durante o ECS.

Quanto à ausência de materiais (E3.2, E3.4, E3.6, E3.7, E3.10, E4.1, E4.3, E4.5, E4.6) e espaços físicos (E3.1, E3.2, E3.6, E3.7, E3.9, E4.1, E4.9) para ministrarem aula, os acadêmicos relatam sentirem dificuldade em colocar em prática as atividades que planejam. Ressaltamos então as falas dos acadêmicos E36 e E45 e para reforçar esta afirmativa

“O espaço é muito ruim [...], às vezes o espaço não contribui para o que a gente quer passar para os alunos” (E3.6).

“Falta bastante material. Na escola que estou estagiando só tem uma bola de futsal, uma de vôlei, de basquete” (E4.5).

Entretanto, esses aspectos não os impede de realizar um trabalho comprometido com os alunos e também, com o seu processo de formação profissional qualificado, quanto a isso eles argumentam

“A gente começa adaptando as brincadeiras já, deixando, dividindo em vários grupos, pra revezar e acabar ficando maior o espaço” (E3.2).

“Às vezes faltam os materiais, apesar que, a gente pode trabalhar com os materiais alternativos” (E3.10).

“Tinha bastante material, mas não a quadra, daí tínhamos que adaptar as atividades” (E4.1).

“O material é bastante limitado, e o que tem é danificado. Então a gente tem que ficar abordando estratégias pra ministrar a aula” (E4.3).

“Fica limitado por questão dos espaços, [...] mas estamos conseguindo adaptar os conteúdos à realidade dos alunos [...]” (E4.9).

Além da ausência de espaço físico para as aulas, o acadêmico E4.3, demonstra insatisfação pelo fato da escola possuir uma quadra poliesportiva, mas ter que dividi-la com outras turmas no mesmo horário. Esta situação dificulta então, a execução das atividades propostas, a comunicação entre alunos e estagiário, bem como, os outros professores que também estão ministrando suas aulas.

É preciso se atentar à questão da necessidade de um espaço físico e de materiais que deem suporte para um bom trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Física nas escolas. Claro que, o fato de existir uma precariedade nesses aspectos não pode servir como única justificativa para os problemas e lacunas de suas aulas. Todavia, este espaço, muito mais que um espaço que diz respeito à questão material, é preciso ser visto como uma dimensão simbólica e pedagógica, que existe em prol da construção sócio-cultural do aluno (BRACHT, 2005 apud OLIVEIRA, 2008).

O professor de Educação Física, ter disponível tal espaço físico para a realização de sua aula, ajuda-o no desenvolvimento de um trabalho com maiores possibilidades de atividades, proporcionando aos alunos, uma aula mais criativa (MEDEIROS, 2009). Visto que, é preciso garantir aos alunos, variedade e quantidade mínimas de insumos que subsidiam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1996).

Outra questão referente às dificuldades encontradas no ECS, são os alunos que acabam se mostrando bastante resistentes quanto à participação na aula de Educação Física, segundo os acadêmicos que estão realizando o ECS, isso acontece, principalmente, pela ausência de um direcionamento pedagógico do professor supervisor, que submete os alunos à aulas repetitivas e até mesmo, aulas livres, em que os mesmos optam por fazerem o que querem. Assim, quando o acadêmico se propõe a trabalhar conteúdos diferenciados quanto à realidade da aula que estão acostumados, há certa rejeição dos alunos.

“Tem a questão da educação infantil, em que Educação Física é parque, não pode ser outra atividade” (E3.3).

“Os professores que vejo hoje em dia, deixam a aula livre pra recreação, alguns falam lúdico ou movimento corporal [...]. E eu acho que isso acaba atrapalhando um pouco, porque dá pra contar no dedo os alunos que praticam das atividades e são sempre os mesmos [...]. Alguns param em determinado esporte e só ficam naquele até o fim da aula. E a maioria da sala acaba sem fazer nada ou utilizam a aula pra conversar entre eles, ficarem sentados” (E4.3).

“Os alunos não querem participar por estarem acostumados com outra realidade. Dai tentamos passar aquilo que a gente aprende na nossa formação, isso é uma dificuldade bem grande” (E4.7).

“A dificuldade é trazer todos os alunos pra participarem das atividades porque alguns não querem participar e outros quando participam só querem atrapalhar. Em geral é essa a maior dificuldade, principalmente com os alunos maiores, que já tem essa ideia fixada de que a aula de Educação Física é aula livre, jogar bola, principalmente” (E4.10).

Resende (1994), afirma que apesar do professor construir em sala de aula com seus alunos, uma relação afetiva, é primordial que esta também seja uma relação diretiva, pois ele é o mediador e deve propiciar um ambiente em que os alunos sejam capazes de resolver as situações problemas que norteiam a aula, bem como, exista reflexão sobre as decisões tomadas. Por isso a importância de existir um planejamento de ensino, muitas vezes flexível às circunstâncias e dinâmica da aula em determinada realidade para que todos possam se envolver e participar do que é proposto.

Os objetivos de ensino devem expressar a ação dos alunos em função da tematização da aula ou conjunto de aulas, enquanto que as diferentes manifestações da cultura corporal, em coerência com o estágio de desenvolvimento do aluno, se constituem na fonte de seleção dos conteúdos de ensino. A solução dos problemas, fundamentada nos pressupostos do pensamento divergente e criativo, deve ser privilegiada em termos de metodologia de ensino, criando-se um ambiente aberto às experiências de reflexão e movimento (RESENDE, 1994, p. 27).

Fica claro que, “planejar contribui para a concretização do que se almeja, interferindo na realidade existente” (VASCONCELLOS, 2007 apud ALMEIDA; DUDECK; MOREIRA, 2010, p.1). Desta forma, o planejamento possibilitará uma ação docente orientada e sistematizada, considerando os objetivos do conteúdo diante ao contexto sócio-cultural de tal ambiente escolar. Por meio do planejamento, será possível estabelecer onde se quer chegar, e o que se deve fazer para alcançar tal meta (SOUZA, et al, 2005).

Apresentar ao aluno, uma aula em que suas ações são definidas e estruturadas, mostrará conhecimento e controle sobre o conteúdo, o que auxiliaria, segundo o acadêmico E3.3, para contornar a situação de resistência e trazer os alunos a participarem da aula para que possam conhecer diferentes práticas corporais além dos esportes que são os únicos trabalhados na Educação Física. Buscando incentivá-los, os acadêmicos também, demonstram usar como meio, o diálogo com os alunos além da atenção e preocupação com todos para que se sintam à vontade naquele espaço.

Não pensemos que esta resistência por parte dos alunos seja um problema encontrado somente durante o ECS, é uma realidade encarada na Educação Física escolar em geral. Darido (2004) apresenta em seu estudo, o fato da participação partir na maioria dos casos, daqueles alunos mais habilidosos, que se engajam na perspectiva esportiva a qual os professores se apropriam, afastando assim, aqueles que necessitam de maior atenção e estímulo para fazerem parte das atividades propostas pelo professor.

As práticas esportivas são um dos principais conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física no âmbito educacional, entretanto, é preciso que esta prática não seja apenas direcionada para busca de resultados, ou ao aprendizado de habilidades de determinada modalidade, mas, ser desenvolvida de maneira contextualizada, a fim de proporcionar aos alunos, novas formas de se manifestar e de construir relações com a sociedade, motivando-os a participarem (FERNANDES; MULLER, 2009).

No estudo de Luna (2009) sobre a evasão dos alunos nas aulas de Educação Física do ensino médio, ela apresenta como fatores para tal posicionamento de resistência, aspectos como a idade, classe social, gênero, a educação familiar e até mesmo a estrutura da escola.

Além destes aspectos, o fato de existir uma constante repetição de programas já utilizados no ensino fundamental, em que os alunos são submetidos a certa rotina de atividades, acaba desmotivando os alunos, principalmente, o fato das aulas se basearem em execução dos gestos técnicos das modalidades, sem criar um ambiente propício para a (re)criação (VIANNA; LOVIZOLO 2005).

Portanto, é necessário

Adotar a concepção de um ensino inclusivo pode amenizar este afastamento. É preciso superar o histórico da disciplina, que em muitos momentos resultou numa seleção entre indivíduos aptos e inaptos. A Educação Física na escola deve oferecer oportunidades para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento da cultura corporal, como um conjunto articulado de informações necessárias à formação do cidadão, de forma democrática e não seletiva. Nesse contexto, também os alunos portadores de necessidades especiais não podem ser privados das aulas de Educação Física (DARIDO, 2004, p. 77).

Desta forma, diversificar as vivências durante as aulas, partindo dos vários conteúdos que fazem parte da Educação Física, seria um importante passo para diminuir a evasão dos alunos nas aulas, e não dar oportunidade para que a exclusão aconteça (DARIDO, 2004).

A falta de respeito dos alunos com o estagiário é outro fator que dificulta a prática docente, pois, eles não acatam às orientações para o bom desenvolvimento das atividades, demonstram estarem desinteressados, e ainda, na ausência do professor supervisor, o acadêmico não consegue ter autoridade diante da sala, devido ao comportamento de determinados alunos (E3.2, E3.3, E3.5, E3.7, E3.8, E4.2, E4.3). Talvez se o professor supervisor permanecesse na aula, auxiliando o acadêmico, esta dificuldade seria driblada com maior facilidade

“Se o professor não está mais lá, eles vão saindo, vai diminuindo ou então nem querem mais participar (E4.3)”

Além do desrespeito dos alunos, os acadêmicos argumentam sobre a utilização das aulas de Educação Física em que os acadêmicos estão estagiando, para realização de outras atividades não vinculadas à disciplina, o que pode resultar na marginalização da mesma, que acaba não recebendo o respeito e atenção da escola. Assim os acadêmicos ressaltam

“[...] as escolas estão dando muitas atividades para os alunos, e usam o horário do estágio pra fazer outras coisas, como, ir ao cinema, fazer festinha. Como se o estágio da Educação Física não fosse importante. Poderia ocupar a educação física, mas não poderia ocupar outro momento” (E3.1).

“[...] Encontramos dificuldade porque eles usavam a aula de Educação Física para ensaios de coreografias, desfile de 7 de Setembro. E acredito

que, a segunda sala de aula do professor de Educação Física é a quadra poliesportiva e é uma forma de desrespeito com a aula, colocar esse tipo de ensaio lá, pois acabava atrapalhando a comunicação entre os estagiários, com o supervisor, os alunos, [...]” (E4.6).

É diante a tal realidade, que o professor deve se impor e mostrar que a Educação Física possui um importante papel na formação dos alunos, tanto em aspectos físicos, como sociais, intelectuais, além de dispor de um espaço rico para proporcionar discussões e reflexões acerca dos valores que permeiam dentro e fora do âmbito educacional (GUIMARÃES et al, 2001).

Buscando legitimar seu espaço dentro da escola, a Educação Física e seus professores necessitam fundamentar teoricamente suas ações para justificar à toda comunidade escolar e sociedade, aliando sempre a teoria à prática pedagógica, contribuindo na formação integral dos alunos (BETTI; ZULIANI, 2002).

É relatado também, que o acadêmico acaba sendo visto, como um indivíduo que está prestando serviço á escola, e diante a isso, são esquecidas quais são as condições básicas para o desenvolvimento pleno do acadêmico enquanto futuro profissional da área. O mesmo acaba se sentindo inseguro para sua prática docente. Assim eles mencionam

“A questão da falta de apoio em algumas instituições, nós chegamos, e eles não querem saber de certa forma como está acontecendo o estágio. Eles sabem estamos lá, porém não tem interesse de saber se está bom, se estamos com alguma dificuldade” (E4.4).

“A equipe pedagógica as vezes não é atenciosa com os alunos, eles veem os estagiários como, por exemplo, alguém que esta prestando algum favor pra eles [...]” (E4.7).

“Outra dificuldade seria mais em relação a própria escola. Olhar os estagiários de uma outra forma, não só como alguém que vai estar dando aula no lugar do professor, mas, ver os estagiários em processo de formação [...]” (E4.9).

Cabe a escola e a todos os envolvidos em tal ambiente, reconhecer o acadêmico como um indivíduo em aprendizagem, considerando sua individualidade e sua intervenção enquanto futuro profissional, pois este é momento de formação e também de transformação de si mesmo. Incluir então, o acadêmico dentro da organização, da dinâmica e complexidade que faz parte do âmbito educacional, é permitir a evolução de sua prática pedagógica, refletindo diretamente num ensino de qualidade (MADELA; RODRIGUES; REZER, 2013).

Esta identificação das dificuldades é necessária para que o futuro profissional possa planejar suas ações e consiga conquistar melhorias nas condições de trabalho, bem como, na qualidade do ensino da Educação Física.

“Temos o planejamento em que a gente estuda as atividades que vão ser passadas, até porque não pegamos qualquer conteúdo e passamos pra elas” (E3.5).

“Quando você chega lá pra dar sua aula prática é preciso estar pelo menos preparada para explicar o porquê de estar passando tal conteúdo [...], pois existe um significado do que está se desenvolvendo através daquela atividade” (E4.2).

“Na Educação Física não é só movimento, tudo tem uma finalidade por trás, e acho que é muito importante para o aluno saber aquilo que ele está fazendo” (E4.5).

“Acredito que, a teoria é muito importante para dar subsídio principalmente quando você vai levar os alunos para quadra, porque se você não aplicar a teoria, geralmente eles não vão saber o porquê de estarem fazendo a atividade na prática [...]” (E4.6).

Além disso, afirmam que o ECS não é somente o momento da prática, e sim a possibilidade de levar o conhecimento teórico-prático para a sala, a fim de compreendê-lo, elaborá-lo de acordo com a realidade ao qual o acadêmico está inserido (E3.2, E3.5, E3.8, E3.9, E4.6, E4.7, E4.8, E4.9). Os acadêmicos E3.1, E4.5 e E4.10 também comentam a respeito disso

“Sempre é preciso aprimorar, você precisa buscar mais, porque, o que aprende aqui é muita coisa, só que nem sempre é o suficiente. Tem que adaptar, arrumar novas formas de trabalhar” (E3.1).

“Nós devemos adaptar o que aprendemos na realidade da escola. Porque as vezes o que tem na faculdade não vai ter na escola. É uma realidade completamente diferente daquilo que a gente aprende, daí precisamos adaptar” (E4.5).

“A maneira de trabalhar um conteúdo tem referência com o que nós vemos na universidade. As próprias atividades muitas vezes são as que aprendemos aqui. [...] sempre temos que adaptar muitas coisas. Até mesmo por falta de espaço e material. A gente pensa as atividades de acordo com o que é possível fazer na escola com os alunos” (E4.10).

Todos os acadêmicos dizem trabalhar a teoria e a prática durante o ECS, entretanto, ressaltam que abordam a teoria por meio de exposição oral do conteúdo, apresentando aspectos gerais sobre tal e o objetivo de trabalhá-lo, para que, durante a prática, o aluno saiba o motivo de estar participando da atividade e possa existir significado para o mesmo.

Trabalhar a teoria e a prática de forma que não haja dissociação entre ambas é uma questão bastante discutida na Educação Física. Goergen (1978 apud DUTRA,

2000, p. 2), descreve a teoria como “experiência, observação dos acontecimentos e também como iniciação para a ação, enquanto que o termo prática é definido como ação consciente”.

Assim percebe-se que as duas dimensões estão justapostas, pois, a teoria oferece subsídio para uma análise e investigação, em que é possível questionar os atos dos sujeitos, uma vez que a teoria consegue explicar os fatos, as ações e as intervenções. E a prática, sendo a ação realizada, auxilia o docente a se apropriar da complexidade envolvida no ambiente educacional, fatores esses, necessários para que o futuro docente consiga extrair durante o ECS, conhecimento para sua atuação profissional (PIMENTA; LIMA, 2006).

Diante disso, é necessário que a prática esteja de acordo com as habilidades desenvolvidas pelo professor, ou no caso do ECS, pelo acadêmico, traçando assim, os objetivos que devem ser alcançados por meio de tal prática, para articular com a teoria. Trabalhando conjuntamente, o conhecimento científico, o prático, bem como o técnico (BORSSOI, 2008).

Assim sendo, a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola como componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996), precisa ser tratada com maior atenção por todos os envolvidos, para que, na busca de um bom trabalho desenvolvido tanto do professor, como do acadêmico em formação em sua vivência por meio do ECS, as dificuldades apontadas nesta categoria sejam superadas e o ensino se concretize de maneira positiva, consolidando cada vez mais a identidade da Educação Física.

6.1.7 Aspectos que devem ser modificados no ECS para melhorar na contribuição da formação profissional

Referente aos aspectos que deveriam ser modificados no ECS para melhorar na contribuição da formação profissional, os acadêmicos elencaram vários aspectos. Aspectos estes que já foram tratados em outras categorias. Foram citadas questões como, a ampliação dos espaços para a realização do ECS no espaço não formal (E3.10, E4.3, E4.4, E4.8, E4.10); na universidade, o professor orientador promover debates sobre o que ocorre quando os acadêmicos vão à campo, bem como, ter um

acompanhamento frequente durante esse processo (E3.3, E3.6, E3.7, E3.10); a escola disponibilizar material para auxiliar no desenvolvimento da aula (E4.1); o campo concedente de estágio modificar seu conceito sobre o acadêmico que se encontra em processo de formação profissional, confiando em seu trabalho e dando suporte no que necessário for (E4.1);

Além destes aspectos, o acadêmico E4.7 deixa claro em sua fala a necessidade de existir uma escola (campo concedente de estágio) que esteja diretamente vinculada à instituição de ensino (colégio de aplicação), a fim de que os professores, tanto supervisores quanto orientadores trabalhem dentro de uma mesma perspectiva, criando um ambiente receptivo e construtivo para o acadêmico.

“[...] um espaço específico para a atuação no estágio seria mais aconselhado, que no caso de grandes universidades acontece, que é ter uma escola dentro da universidade”.

A existência de espaço específico seria no sentido de minimizar o fato de existirem dois universos distintos entre si, no caso, a instituição e o campo concedente de ECS, pois, como traz Ludke (2009), os professores das instituições não conhecem e nem possuem uma visão razoável sobre a realidade do campo de estágio, refletindo num trabalho com o acadêmico desconexo com tal espaço. Diante disso, está a importância da existência de orientações semanais com cada acadêmico, para debater sobre a realidade e as dificuldades de trabalho, bem como, as atividades que devem ser levadas ao campo concedente, conhecendo assim, as concepções e intenções dos acadêmicos enquanto futuros profissionais de acordo com interesses pessoais (MELLO; LIDNER, 2012).

Essa parceria, beneficiaria além do conhecimento da realidade por parte da instituição, como também, os professores do campo concedente (escola), estarem atentos as necessidades dos acadêmicos em formação, a fim de realizarem um trabalho comprometido com os futuros professores, incentivando-os a buscar na ação-reflexão e na relação entre a instituição de ensino e escola, possibilidades efetivas de crescimento na sua respectiva área profissional (MILANESI, 2012).

Precisamos então, compreender que esses dois espaços são componentes indispensáveis para a construção de uma identidade do acadêmico, e é preciso que essa visão fragmentada sobre o papel de cada parte seja transformada, mudando o que Albuquerque (2007) apresentou em seu estudo, que a relação que a instituição mantém com o campo concedente de estágio, tem predominância de uma relação

instrumental, em que a escola conveniada é tida apenas um campo de estágio para o acadêmico.

Outra questão citada é o professor orientador em prol de melhorar o processo de ECS, solicitar que o acadêmico em sua ação docente durante as intervenções, se pautar numa determinada abordagem metodológica para que, seja possível conhecer as características da mesma, se apropriando de aspectos que se aplicam a determinada realidade, o acadêmico E4.9 ressalta

“[...] devemos tentar trabalhar dentro das abordagens pedagógicas. [...] seria necessário que os alunos adotassem uma abordagem em determinado período do estágio, para trabalhar e ver quais os pontos positivos e negativos dentro dessa abordagem e também, pesquisando, a gente descobriria uma característica própria pra levar em sua vida profissional futura.”

Adotar uma abordagem para desenvolver suas atividades, nos traz uma questão importante para o ECS, que seria o acadêmico aliar a pesquisa às suas vivências, fazendo da mesma, uma estratégia de formação e investigação de aspectos que podem enriquecer a sua prática. Pimenta e Lima (2006, p. 14) trazem que

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Assumir essa postura de pesquisador, garante então, que o acadêmico enquanto futuro profissional, possa fazer relação entre explicações existentes e fatos novos que surgem em sua realidade de intervenção e construir uma série de conhecimentos e significados sobre o ensinar e como ensinar (PIMENTA; LIMA, 2006).

Além destas questões levantadas, alguns acadêmicos demonstraram-se satisfeitos com o ECS da maneira em que está estruturado e também, com a forma pela qual acontece todo o processo que subsidia sua ida a campo (E3.2, E3.5, E3.8, E4.2).

Desta forma, o ECS é importante, pois, proporciona aos acadêmicos, vivência e experiência das diferentes realidades ao qual o mesmo poderá fazer parte após sua formação (E3.2, E3.5, E3.6 E4.1, E4.8), fazendo com que o processo de ensino aprendizagem aconteça durante sua ação docente e possa contribuir na construção

do conhecimento profissional (E4.4), compreendendo assim, a Educação Física e suas maneiras de aplicação (E4.6).

Trazemos a fala do acadêmico E4.10 que corrobora para demonstrar a importância do ECS

“O estágio fez com que eu criasse consciência de que trabalhar com a educação não é nada fácil, mas que não é algo impossível. Nós temos que ter força de vontade pra buscar mudar as coisas, porque senão fica tudo como está. Os professores fingem que trabalham e os alunos fingem que aprendem. [...] o estágio me ajudou a lidar melhor com os alunos e saber planejar melhor minhas ações, o que me ajudará muito quando estiver trabalhando na área”.

E é durante esse momento que, o acadêmico poderá explorar o planejamento, a execução e avaliação de uma aula, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de seu aluno, mas também, fazer uma autorreflexão de seu trabalho (E.38).

Podemos compreendê-lo também como momento de adaptação do acadêmico e de construção de sua identidade profissional, considerando as diversas maneiras de ser e estar em sua profissão docente, desenvolvendo a criatividade, a autonomia, para lidar com as situações reais do âmbito educacional e nelas intervir (SCHIMIDT, 2014).

[...] a formação inicial do professor deve levar em conta o fato de que o ato de ensinar supõe assegurar ao aluno/professor o acesso à cultura profissional, para preparo técnico, político, ético e humano, de modo a instrumentalizar o licenciando no processo de construir-se pessoal e profissionalmente. Isso significa que, os processos formativos requerem conhecimentos específicos sobre a prática de ensinar, bem como habilidades, destrezas profissionais inerentes ao ofício do professor (ILHA, 2009, p. 9).

Assim, o ECS, como um dos eixos básicos da formação profissional, corrobora para o acadêmico no sentido de prepará-lo para a docência, desenvolvendo todas as competências necessárias para tal exercício. Pensar em melhorar os aspectos e situações que fazem parte do ECS, é partir de um trabalho coletivo de todos os envolvidos, tanto dentro da instituição de ensino, quanto no campo concedente de estágio, de maneira não fragmentada, e claro, o acadêmico se posicionar mediante a esta etapa de sua formação inicial, como um futuro professor de Educação Física comprometido com o processo de ensino e aprendizagem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar as concepções dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, Extensão de Ivaiporã, PR sobre o Estágio Curricular Supervisionado, bem como, a importância desta disciplina para o seu desenvolvimento profissional docente.

Assim, foi possível perceber que tanto os acadêmicos matriculados na disciplina de ECS I, quanto, na disciplina de ECS II, conceituam tal componente curricular como uma experiência enriquecedora para a formação profissional, pois os permitiu conhecer seu campo futuro de atuação, aprendendo a lidar com questões existentes nesse espaço, que talvez o ensino dentro da instituição não fosse capaz de lhes proporcionar.

Questões estas, que envolvem o aprimoramento técnico e pedagógico, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a atuação nos diversos espaços e etapas da educação.

Nesta construção de uma identidade profissional, é previsto legalmente o acompanhamento de professores (orientador e supervisor) formados e experientes na área, a fim de dar suporte e supervisionar a ação do futuro profissional.

Entretanto, essa foi uma das questões mais enfatizadas pelos acadêmicos, ficando claro diante desta pesquisa, que o acompanhamento é permeado por lacunas. Tais lacunas, estão mais presentes nas falas dos acadêmicos do ECS I com relação ao professor supervisor do campo concedente de estágio, pelo fato de realizarem o ECS na educação infantil e anos iniciais, e na educação infantil, mesmo diante do art. 29 da LDBEN (BRASIL, 1996), que traz a Educação Física como componente obrigatório da educação básica, não há a obrigatoriedade da presença de um profissional da Educação Física para ministrar as aulas, razão esta, que compromete a formação e auxílio ao acadêmico. Quanto ao professor orientador, a lacuna referente às visitas e acompanhamento efetivo durante as intervenções no campo são comuns entre os acadêmicos das duas disciplinas. Este fato é decorrente ao grande número de acadêmicos que o professor orientador necessita orientar, excedendo a quantidade máxima que é de somente cinco alunos.

Necessita-se então, repensar esta questão dentro da instituição de ensino, haja visto que a Resolução nº 135/2014-CI/CCS que regulamenta o ECS do curso

de Educação Física não esteja sendo seguida, sobrecarregando os orientadores quanto a função de acompanhar os acadêmicos e também, afetando diretamente o intercâmbio de informações e experiências que o preparam para o exercício da profissão.

A curto prazo, este seria o primeiro passo para modificar a realidade do ECS na Universidade Estadual de Maringá, Extensão de Ivaiporã, PR, possibilitando a divisão dos acadêmicos entre os professores orientadores, que teriam maior disponibilidade para orientar e acompanhá-los, conhecendo as diferentes realidades, os professores supervisores e suas ações no que diz respeito a tal processo, e subsidiando as necessidades que venham a surgir.

Assim, foi possível identificar as possibilidades, os limites e os desafios de tal componente curricular que integra a formação inicial, a fim de contribuir na formação de um profissional capaz de refletir sobre todo o processo de formação e compreender como sua ação no contexto escolar reflete para um ensino de qualidade.

De maneira geral, diante às informações levantadas nesta pesquisa, o ECS pode ser visto como um processo de grande relevância no desenvolvimento profissional, pois permite ao acadêmico vivenciar e compreender os saberes docente necessários ao exercício da profissão. Saberes estes, relacionados a própria profissão, transmitidos dentro e pela instituição de ensino; os saberes pedagógicos, diretamente ligados as concepções construídas por meio de reflexão sobre a prática educativa; os saberes disciplinares, relacionados às disciplinas oferecidas no curso que correspondem os diversos campos do conhecimento; os saberes curriculares, que dizem respeito a vivência na instituição escolar e os saberes sociais por ela definidos; e por fim, os saberes experienciais, que são resultados do exercício de suas funções e da prática profissional (TARDIF, 2002).

Contudo, a fim de corroborar com o ECS, no sentido de melhorá-lo para a contribuição na formação docente, algumas pesquisas poderiam ser realizadas, partindo de lacunas que foram encontradas neste, aprofundando os conhecimentos referentes a este componente curricular da formação inicial. Pesquisas estas, relacionadas a compreensão das atividades realizadas no campo concedente junto ao acadêmico, as concepções que todos os envolvidos possuem do ECS como processo de formação, e maneira como auxiliam os acadêmicos, principalmente, no que diz respeito ao professor supervisor.

Além disso, poderia ser realizada uma pesquisa dentro da instituição de ensino, sendo o pesquisador, envolvido diretamente nas aulas da disciplina de ECS dentro da instituição, partindo das ações do professor orientador, do planejamento das aulas e acompanhamento do mesmo junto ao acadêmico, para analisar a organização e possíveis lacunas nestas questões pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. R.; NOCCHI, N.; OST, M. A. A prática pedagógica como componente curricular: contextos e processos. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, v. 2. 2012. p. 305-322.
- ALBUQUERQUE, A. A. C. **Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências do Esporte) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto: Porto, 2003. Disponível em: < <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10345> > Acesso em: 24 jul. 2015.
- ALBUQUERQUE, S. B. G. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: < http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10324@1 > Acesso em: 22 jan. 2016.
- ALMEIDA, S. T. S. **A importância do Estágio Supervisionado na formação profissional do assistente social**. III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DO%20EST%C3%81GIO%20SUPERVISIONADO%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20PROFISSIONAL%20DO%20ASSISTENTE%20SOCIAL.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2015.
- ALMEIDA, F. F. V.; DUDECK, T. S.; MOREIRA, E. C. O professor de Educação Física e a relação com o planejamento de ensino-aprendizagem. In: IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte. I Congresso Distrital de Ciências do Esporte, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE/DF, 2010. Disponível em: < <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/viewFile/2164/1207> > Acesso em: 14 jan. 2016.
- ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**: Viçosa. v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/77/35> > Acesso em: 23 out 2014.
- ARAÚJO, G. T. G. Estágio Supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertacao_GeizaAraujo_2010.pdf> Acesso em: 12 dez. 2015.

AZEVEDO, M. A. M.; ANDRADE, M. F. R. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. **Currículo sem Fronteiras**. v.11, n.2, p.147-161. Jul/Dez. 2011. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/azevedo-andrade.pdf> > Acesso em: 12 dez. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 90, LDA, 1977.

BATISTA, P. M. F.; PEREIRA, A. L.; GRAÇA, A. B. S. A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. Da UDESC, v. 2. 2012. p. 81-111.

BENDRATH, E. A. Escola, Educação Não-Formal e a Formação do Profissional de Educação Física. **Revista Motrivivência**, n. 5, p. 286-300. Dez. 2010.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, v. 1, n. 1. 1999.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo. v. 1, n. 1, p. 73-81. 2002.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. In: I Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia, 2008, Unioeste, Cascavel. **Anais**: Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em: < <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2028.pdf> > Acesso em: 18 jan. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 7, de 31 de Março de 2004**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf> > Acesso em: 08 Abr. 2015.

BRASIL. **Decreto - Lei Nº 8.530 de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/decreto-lei%20n.%208.530%20%96%20de%20%20de%20janeiro%20de%201946%20%20lei%20organica%20ensino%20normal.htm > Acesso em: 07 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física**. 2011. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D8772%26Itemid%3D&ei=n29AVIT9BsPJgwSsmYGwBQ&usq=AFQjCNHECAbFe2KEgKfECfl1FilUujFFlw > Acesso em: 14 out. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de Maio de 2001**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> > Acesso em: 13 maio 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> > Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 27/2001, de 01 de Outubro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf> > Acesso em: 13 maio 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 23 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 07 fev. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm > Acesso em: 26 jan. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf > Acesso em: 14 out. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> > Acesso em: 24 out. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/MEC nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Disponível em: < http://www.encyclopediadaeducacao.com.br/pdf/resolucao_CNE_MEC_n_2_01_07_2015.pdf > Acesso em: 15 jul. 2015.

BURIOLO, M. A. **O estágio supervisionado**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARABETTA JÚNIOR, V. Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. **Revista Brasileira De Educação Médica**. 2010.

CAVALHEIRO, L. Formação inicial: a opinião dos acadêmicos sobre alguns elementos da prática pedagógica vivenciados na disciplina de estágio curricular supervisionado. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n.73, p.1-8, fev./mar. 2009.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Revista Educar**, Curitiba, n. 34, p. 241-250. 2009..

CESÁRIO, M. Relação escola-universidade na formação e aprendizagem do professor de Educação Física. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba/PR. **Anais**: Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3403_1649.pdf > Acesso em: 25 jul. 2015.

CHIZZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 16, n. 002.

CRISTÓVÃO, S. C. **Estágio supervisionado em educação física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei?** Campinas, SP. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000944286> > Acesso em: 22 jul. 2015.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Nota Técnica Confed N° 003/2012**. Disponível em: < <http://www.confed.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=838> > Acesso em: 10 abr. 2015.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, nº 1, 2004.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2. n. 2. 2001.

DIDONE, A. M. **Estágio: teoria e prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR**. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf> >. Acesso em: 23 Out. 2014.

DUTRA, E. F. Relação entre teoria e prática em configurações curriculares de cursos de licenciatura. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2000, Florianópolis/SC. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, Enpec, 2000. Disponível em < <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/680.pdf> > Acesso em: 13 jan. 2016.

FRANÇA, D. S. Os estágios de ensino: novas questões para velhos problemas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, v. 20, n. 21, p. 117-130, set./dez. 2011.

FERNANDES, L. P; MÜLLER, V. R. **Exclusão e Inclusão Social: contribuições e experiências inclusivas na educação física**. Curitiba: SEED/PR, 2009. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_luciane_pereira_fernandes.pdf > Acesso em: 10 jan. 2016.

FERNANDES, T. C. O Estágio Curricular Supervisionado e a Pesquisa na Pedagogia: uma parceria possível e necessária. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**, v. 1, n. 4, jul-dez. 2013.

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

FILGUEIRAS, I. P.; RODRIGUES, L. H.; VERENGUER, R. C. G. O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 6, n. 2, 2007.

FOLLE, A.; POZZOBON, M. E.; BRUM, C. F. Modelos de Ensino, Nível de Satisfação e Fatores Motivacionais Presentes nas Aulas de Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 16, n. 2, p. 145-154, 2º sem. 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GISI, M. L., et al. Organização e planejamento de estágios. **Revista Diálogo Educacional**. v. 1, n.2, p.1-170. jul./dez. 2000.

GUEDES, S. T. R. A relação teoria e prática no Estágio Supervisionado. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009, Curitiba/PR. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3582_2162.pdf > Acesso em: 19 jul. 2015.

GUIMARÃES, A. A. Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Revista Motriz**. v. 7. n.1. p. 17-22. Jan/Jul. 2001.

GOHN, M. G. Educação Não-Formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan/ mar.2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf> > Acesso em 14 jan. 2016.

ILHA, F.R. S., et al. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: significado e importância sob a ótica dos acadêmicos do curso de Licenciatura. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília. n. 37. p. 1-9, fev/mar. 2009.

ILHA, F. R. S.; KRUG, R. R.; KRUG, H. N. A experiência docente na prática de ensino/estágio curricular supervisionado em educação física dos acadêmicos do CEFD/UFMS (CURRICULO 1990). **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**. n. 22 - Jan./Jun. 2009.

ILHA, F. R. S.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. O planejamento e o desempenho dos acadêmicos de educação física na sua prática de ensino: um estudo de caso no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA, 2., 2009, Santa Maria. Confluências e diálogos no campo das artes. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2009. Disponível em: < <http://boletimef.org/biblioteca/2705/Planejamento-e-o-desempenho-dos-academicos-de-Educacao-Fisica> > Acesso em: 24 jul. 2015.

IVO, A; A.; KRUG, H. N. O Estágio Curricular Supervisionado e a formação do futuro professor de Educação Física. **Efdeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, n. 127, Diciembre. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/a-formacao-do-futuro-professor-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 24 jun. 2015.

KOLYNIAC FILHO, C. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v. 2, n. 2, Dez. 1996.

KRUG, H. N. Os problemas/dificuldades na prática pedagógica nos estágios curriculares I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires. n. 158. 2011. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd158/os-problemas-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 15 jan. 2016.

KRUG, H. N. et al. Ser professor na escola: de aluno a professor no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Educação Física. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 248 – 269, jan./abr. 2015.

KRUG, H. N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física**. In: Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS, Santa Maria, 2004. Disponível em: < http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/17/TDE-2007-12-11T171258Z-1133/Publico/HUGO%20KRUG.pdf > Acesso em: 18 jul. 2015.

KRUG, R. R.; IVO, A. A.; KRUG, H. N. As lembranças significativas do tempo da Educação Física escolar na educação básica pelos licenciandos do CEFD/UFSM: colaborando com o “aprender a ser professor”. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 27. 2008, Pelotas. Inclusão: os caminhos da Educação Física e do esporte na promoção de um estilo de vida ativo. **Anais...** Pelotas: ESEF/UFPel, 2008. Disponível em: < <http://boletimef.org/biblioteca/2174/As-lembrancas-significativas-do-tempo-da-Educacao-Fisica-escolar> > Acesso em: 18 jul. 2015.

LIMA, S. F. A.; GRIGOLI, J. A. **A visão dos professores sobre a formação inicial na construção dos saberes da docência**. 2008. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/611_534.pdf > Acesso em: 27 jan. 2016.

LUDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1. 2009.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo. v.35, n.125. Maio/Ago. 2005.

LUNA, C. L. F., et al. Evasão nas aulas de Educação Física Escolar. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires. v. 14, n. 134. 2009. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd134/evasao-nas-aulas-de-educacao-fisicaescolar.htm>> Acesso em: 15 jan. 2016.

MACIEL, E. M.; MENDES, B. M. M. **O Estágio Supervisionado na formação inicial: algumas considerações**. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsite/Files/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_08_2010.pdf> Acesso em: 13 out. 2014.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. Formação inicial em Educação Física, legislação e conhecimentos docentes: interfaces e possíveis perspectivas. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. Da UDESC, v. 2. 2012. p. 397-422.

MADELA, A.; RODRIGUES, L. B. S.; REZER, C. R. O estágio curricular obrigatório e suas implicações na formação inicial de licenciados em educação física. In: XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), 2013, Brasília/DF. **Anais eletrônicos...** Brasília, 2013. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5389/2793> > Acesso em: 20 jan. 2016.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 4. Out/Dez. 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MAZIEIRO, A. R.; CARVALHO, D. G. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**, Canoas v. 14, n.1, p.63-75. jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/212> > Acesso em: 27 jul. 2015.

MARINHO, A.; SANTOS, P. M. Estágios curriculares nos cursos de bacharelado em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. Da UDESC, v. 2. 2012. p. 235-262.

MEDEIROS, A. S. Influências dos Aspectos Físicos e Didáticos Pedagógicos nas Aulas de Educação Física em Escolas Municipais de Belém. **Revista Científica da UFPA**. v. 7, nº 01, 2009. Disponível em: < http://www2.ufpa.br/rcientifica/artigos_cientificos/ed_09/pdf/rev_cie_ufpa_vol7_num1_cap7.pdf > Acesso em: 24 jan. 2016.

MEDINA, A. C. R.; PRUDENTE, P. L. G. **Estágio supervisionado do curso de Educação Física licenciatura, modalidade a distância, da Universidade Fumec: um relato de experiência**. Belo Horizonte, n.12. p. 187-206. jan./jun. 2012. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.fumec.br%2Frevistas%2Fpaideia%2Farticle%2Fdownload%2F1585%2F995&ei=z8nrVKrcls_IsATuplCYDg&usg=AFQjCNFUVI_uMulqcAtZ2KkJs0MoZnthCA&bvm=bv.86475890,d.cWc > Acesso em: 20 fev. 2015.

MELLO, S. P. T.; LINDNER, L.M. T. A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores. In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pampa, 2012. **Anais eletrônicos...** Pampa:

ANPED, 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/362/978> > Acesso em: 22 jan. 2016.

MENDES, K. V. M. **Formação continuada de professores:** os modelos com base na racionalidade técnica. Disponível em: < [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere 2006/anaisEvento/docs/CI-238-TC.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere%202006/anaisEvento/docs/CI-238-TC.pdf) > Acesso em: 07 fev. 2015.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educação Revista**, Curitiba. out/dez. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000400015&script=sci_arttext > Acesso em: 22 jan. 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 407.

MORAES, E. V. et al. O estágio supervisionado nos cursos de graduação em Educação Física: um desafio presente nesta formação. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 199-209, 2008.

NASCIMENTO, A. M. ANSELMO, K. B. **O Estágio Curricular Obrigatório e o trabalho do professor orientador:** limites e tensões. 2012. Disponível em:< http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Ana%20M aria%20do%20Nascimento_res_GT4.pdf> Acesso em: 12 dez. 2015

NASCIMENTO, M. S. M.; BARBOSA, R. L. L. Formação inicial docente: o estágio como espaço de aprendizagens. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 25, n. 3, p. 225-243, set./dez. 2014.

NEVES, j. L. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º Sem. 1996. Disponível em: < <http://www.regeusp.com.br> > Acesso em: 03 ago. 2014.

NÓVOA, A. **vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n. 74, abril. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274> > Acesso em: 29 jul. 2015.

PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011.

PERINI, R. Y. P. **O papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores:** um olhar crítico dos egressos e professores do curso de Pedagogia. Itajaí. 2006. Disponível em: < www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=245 > Acesso em: 15 out. 2014.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73. ago. 1995. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2014.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**. v. 2, n. 1, Junho/1996.

RAUSCH, R. B. **Formação do professor reflexivo-pesquisador por meio do estágio na pedagogia**. 2008. Disponível: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/442_682.pdf > Acesso em: 16 jan. 2016.

REAL, G. C. M. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.5, p.48-62. maio/ago. 2012. Disponível em: < file:///C:/Users/Kelen/Downloads/2147-6221-1-PB.pdf > Acesso em: 11 dez. 2015.

RESENDE, H. G.. Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola e alguns caminhos pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. **Revista Movimento**, Porto Alegre/RS . v. 1, n. 1, p. 20-28, , 1994.

RINALDI, I. P. B. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, set/dez. 2008.

RODRIGUES, P. A. M. A escola como co-formadora de futuros professores por meio do Estágio: um caminho de possibilidades e desafios. In: VIII Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba/PR. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/511_748.pdf > Acesso em: 28 jul. 2015.

SCHIMIDT, M. A formação inicial de professores e o estágio curricular supervisionado: analisando narrativas de estagiários do Curso de Ciências Biológicas da UFSM. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ANPED SUL, 2014. Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1578-0.pdf > Acesso em: 16 jan. 2016.

SILVA, A. R.; KRUG, H. N. Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, n. 140, jan. 2010. Disponível em:

< <http://www.efdeportes.com/efd140/concepcoes-da-formacao-profissional-na-educacao-fisica.htm> > Acesso em: 25 jun. 2015.

SOUZA, A. R. et al. **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: UFPR, 2005. Disponível em: < https://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/PlanejamentoTrabalhoColetivo_AngeloRicardoSousa.pdf > Acesso em: 13 jan. 2016.

STEINHILBER, J. Licenciatura e/ou Bacharelado: Opções de graduação para intervenção profissional. **Revista Educação Física – E.F**, n. 19, março. 2006.

STIVAL, G. O estágio supervisionado: mesmos ambientes e formações diferenciadas. In: VIII Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba/PR. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/573_311.pdf > Acesso em: 30 jul. 2015.

UEM. Licenciatura em Educação Física. Departamento de Educação Física. Centro de Ciência da Saúde. **Programa de Disciplina: Estágio Curricular Supervisionado I**. Ivaiporã, 2008.

UEM. Licenciatura em Educação Física. Departamento de Educação Física. Centro de Ciência da Saúde. **Programa de Disciplina: Estágio Curricular Supervisionado II**. Ivaiporã, 2012.

UEM. Licenciatura em Educação Física. Departamento de Educação Física. Centro de Ciência da Saúde. **Resolução 009/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEM**. 2010.

UEM. Licenciatura em Educação Física. Departamento de Educação Física. Centro de Ciência da Saúde. **Resolução nº 135/2014 – CI-CCS**. 2014.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. **Esporte Educacional: A adesão dos sujeitos das camadas populares**. 2005. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/BoletimEF.org_Esporte-educacional-a-adesao-dos-sujeitos-das-camadas-populares.pdf > Acesso em: 15 jan. 2016.

ZANCAN, S. **Estágios Curriculares em Educação Física: Contribuições e implicações para a qualidade na intervenção acadêmico-profissional sob a supervisão docente**. 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1857/517> > Acesso em: 17 fev. 2015.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZOTOVICI, S. A. et al. Reflexões sobre o Estágio no curso de Licenciatura em Educação Física: entre teoria e a prática. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320618, abr./jun. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ACADÊMICOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

R.A. _____

Idade _____

Sexo _____

Turma _____

CONCEPÇÃO SOBRE O ESTÁGIO

1.1 O que é o Estágio Curricular Supervisionado? Qual o seu entendimento?

1.2 Como está organizado o Estágio no seu curso? Quando ele acontece, qual a carga horária, onde é realizado?

1.3 Como você avalia a organização do estágio no seu curso?

1.4 Em seu entendimento, qual o papel do orientador de estágio e do professor supervisor da escola?

1.5 Como você avalia o acompanhamento do orientador e supervisor da escola? Por que?

1.6 Fale sobre os aspectos positivos e negativos da disciplina de Estágio.

1.7 Com relação aos espaços para a realização do estágio, você os considera adequados ou acredita que eles deveriam ser ampliados.

IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1.8 Qual o papel do Estágio em seu processo de formação profissional?

1.9 Qual a importância do Estágio para a sua formação profissional?

1.10 Quais as dificuldades mais frequentes que vocês (estagiários) encontram no período de realização do estágio?

1.11 O estágio se pauta na articulação teoria/prática e na reflexão sobre a atuação profissional. Essa articulação acontece durante o estágio? Como? Em quais momentos? Quem estimula para que esse processo aconteça?

1.12 No seu entendimento, como deveria ser o estágio para melhorar a contribuição com a formação profissional efetiva?

APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM ACADÊMICOS

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada: **AS PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS COM RELAÇÃO AO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**, desenvolvida pela acadêmica Kelen Denise Gusmão Leal, regularmente matriculada no 3º ano do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), orientada pela Prof. Ms. Andréia Paula Basei. O objetivo da pesquisa é analisar os significados atribuídos ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional do Vale do Ivaí, Ivaiporã, PR, bem como, a importância desta disciplina para o seu desenvolvimento profissional docente. Para isto a sua participação é muito importante, e se dará da seguinte forma: será realizada uma **entrevista** com perguntas sobre o estágio supervisionado obrigatório do curso de Educação Física. Informamos que como se trata de uma entrevista semiestruturada, a mesma durará aproximadamente 30 minutos, o que poderá causar-lhe desconforto. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos que você pode deixar de responder qualquer pergunta que possa gerar desconforto ou constrangimento, e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, as quais serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As entrevistas gravadas e transcritas estão destinadas apenas a pesquisa, de forma que em nenhum momento os nomes serão citados. Ao final da pesquisa as gravações serão descartadas. Os benefícios indiretos aos sujeitos de pesquisa estão relacionados à contribuição para o avanço do conhecimento sobre o estágio supervisionado do curso, bem como com a formação profissional dos acadêmicos. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o **Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da UEM**, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE desta pesquisa.

_____ Data: ___/___/_____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data: ___/___/_____

Assinatura do pesquisador

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

Andréia Paula Basei Telefones: (43) 3472-5950
Praça da Independência, 385, Centro, Ivaiporã, PR
CEP 86870-000
Email: andreiabasei@yahoo.com.br

Kelen Denise Gusmão Leal
Telefones: (43) 9613-6404
Rua Azaléia, 59, Centro, Jardim Alegre, PR
CEP 86860-000
Email: erkn_leal@hotmail.com

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

COPEP/UEM
Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP: 87.020-900.
Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444.
E-mail: **copep@uem.br**

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/CRV



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CAMPUS REGIONAL DO VALE DO IVAÍ
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Prezada Senhora
Paula Marçal Natali
Coordenadora do Curso de Educação Física – UEM/CRV

Vimos por meio desta, solicitar a V.S.^a Autorização para a realização da pesquisa com o tema: A importância do Estágio Curricular Supervisionado com vista a formação profissional dos acadêmicos de Educação Física, desenvolvida pela acadêmica Kelen Denise Gusmão Leal, matriculado no 3º ano do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional do Vale do Ivaí, orientada pela Prof. Ms. Andréia Paula Basei. A pesquisa será realizada na Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional do Vale do Ivaí, localizada na Praça da Independência, 385, Centro, no município de Ivaiporã/Pr.

O objetivo da pesquisa é analisar os significados atribuídos ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional do Vale do Ivaí, Ivaiporã, PR, bem como, a importância desta disciplina para o seu desenvolvimento profissional docente.

Os procedimentos a serem utilizados para a coleta de dados serão realizados somente após a aprovação do projeto pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da UEM, autorização da direção do Campus Regional do Vale do Ivaí, da coordenação do curso e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes do estudo. Para coleta de dados será realizada uma entrevista semiestruturada com os acadêmicos do curso Educação Física regularmente matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e Estágio Curricular Supervisionado II no ano letivo de 2015, dos quais a amostra será selecionada de forma aleatória por meio de um sorteio em que todos terão a mesma probabilidade de participar. Depois de todos os TCLE's assinados, será feito o agendamento das entrevistas conforme a disponibilidade dos acadêmicos. As entrevistas serão gravadas, transcritas e posteriormente analisadas.

O sigilo das informações será preservado, nenhum nome, identificação de pessoas, imagens, cargos ou instituições, especificamente, será divulgado

por este estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins estritamente acadêmico-científicos desta pesquisa e posteriormente serão descartados. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da UEM e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com o pesquisador responsável, Prof. Ms. Andréia Paula Basei, pelos telefones: (43) 3472-5950 e (43) 9600-8798.

Eu, **Paula Marçal Natali**, coordenadora do curso de Educação Física, do Campus Regional do Vale do Ivaí – Universidade Estadual de Maringá, após ter lido todas as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, dou ciência e autorizo a realização da pesquisa com o tema: A importância do Estágio Curricular Supervisionado com vista a formação profissional dos acadêmicos de Educação Física,

Ivaiporã, 30 de outubro de 2014.



Paula Marçal Natali

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DA DIREÇÃO DO CAMPUS REGIONAL DO VALE DO IVAÍ – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CAMPUS REGIONAL DO VALE DO IVAÍ
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Prezado Senhor

Ricardo Alexandre Carminato

Diretor do Campus Regional do Vale do Ivaí – Universidade Estadual de Maringá

Vimos por meio desta, solicitar a V.S.^a Autorização para a realização da pesquisa com o tema: A importância do Estágio Curricular Supervisionado com vista a formação profissional dos acadêmicos de Educação Física, desenvolvida pela acadêmica Kelen Denise Gusmão Leal, matriculado no 3º ano do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional do Vale do Ivaí, orientada pela Prof. Ms. Andréia Paula Basei. A pesquisa será realizada na Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional do Vale do Ivaí, localizada na Praça da Independência, 385, Centro, no município de Ivaiporã/Pr.

O objetivo da pesquisa é analisar os significados atribuídos ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional do Vale do Ivaí, Ivaiporã, PR, bem como, a importância desta disciplina para o seu desenvolvimento profissional docente.

Os procedimentos a serem utilizados para a coleta de dados serão realizados somente após a aprovação do projeto pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da UEM, autorização da direção do Campus Regional do Vale do Ivaí, da coordenação do curso e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes do estudo. Para coleta de dados será realizada uma entrevista semiestruturada com os acadêmicos do curso Educação Física regularmente matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e Estágio Curricular Supervisionado II no ano letivo de 2015, dos quais a amostra será selecionada de forma aleatória por meio de um sorteio em que todos terão a mesma probabilidade de participar. Depois de todos os TCLE's assinados, será feito o agendamento das entrevistas conforme a disponibilidade dos acadêmicos. As entrevistas serão gravadas, transcritas e posteriormente analisadas.

O sigilo das informações será preservado, nenhum nome, identificação de pessoas, imagens, cargos ou instituições, especificamente, será divulgado por este estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins estritamente acadêmico-científicos desta pesquisa e posteriormente serão descartados. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da UEM e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com o pesquisador responsável, Prof. Ms. Andréia Paula Basei, pelos telefones: (43) 3472-5950 e (43) 9600-8798.

Eu, Ricardo Alexandre Carminato, diretor do Campus Regional do Vale do Ivaí – Universidade Estadual de Maringá, após ter lido todas as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, dou ciência e autorizo a realização da pesquisa com o tema: A importância do Estágio Curricular Supervisionado com vista a formação profissional dos acadêmicos de Educação Física,

Ivaiporã, 27 de novembro de 2014.



Ricardo Alexandre Carminato