

Capítulo 02 – O lugar do estágio na formação de professores de Educação Física

Natasha Reimberg & Marcos Garcia Neira

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica recentemente publicadas determinam a necessidade de cumprimento de 400 horas de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, mantendo a determinação da legislação anterior. Parece não haver dúvidas sobre a importância dessa atividade na construção do perfil profissional do futuro professor, acontece que nem sempre foi assim.

Este capítulo retoma a historiografia da formação de professores de Educação Física no Brasil, destacando os principais momentos e as modificações implementadas. Tudo leva a crer que a obrigatoriedade da realização de estágios é vista como forma prioritária de aproximar os futuros professores da realidade escolar e, com isso, aprimorar a sua formação. Por sua vez, como se verá, as pesquisas realizadas sobre o tema dão relevância a essa experiência, ressaltando seu potencial contributivo na constituição de uma profissionalidade docente.

Formação de professores de Educação Física: um breve histórico

Os primeiros cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil possuíam diferentes currículos em função da titulação conferida. Souza Neto (2004) relata que o criado no Estado de São Paulo em 1931, mas que só teve início em 1934, formava o instrutor de ginástica, em que era estudada a vida humana em seus aspectos anatômico e funcional, os exercícios físicos em diferentes idades e os exercícios motores lúdicos e agonísticos; e o professor de Educação Física, cujo currículo incluía o estudo de processos pedagógicos e de desenvolvimento do aluno e os exercícios motores artísticos e tradicionais de diferentes povos.

Em 1939, por meio do Decreto-lei nº 1.212, foram criadas a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, juntamente com o estabelecimento de diretrizes para a formação profissional. Surgiram currículos que visavam a formar o instrutor de ginástica para as séries primárias, o médico especializado em Educação Física, o técnico em massagem e o técnico esportivo. Aos saberes disponíveis em 1934 foi acrescido o estudo da administração do trabalho humano em instituições (organização e legislação). Após

analisar esses programas, Benites (2008) aponta certa superficialidade materializada no caráter prático da proposta e a dificuldade de inter-relacionar os conteúdos ministrados no curso.

Ainda em 1939, o tempo de duração do curso foi estendido para três anos e destinou-se um 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador. O Decreto-lei 1190/39, responsável pela criação do curso de Didática para todas as áreas do conhecimento presentes nos currículos do ensino secundário, recomendava que $\frac{1}{4}$ da carga horária fosse dedicada aos conteúdos pedagógicos, sendo três anos referentes ao curso de bacharelado e um quarto ano correspondente à titulação de licenciado, ou seja, o chamado 3+1.

Em 1940, o Decreto-Lei 8.072 dispunha sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, iniciando a exigência de diploma de graduação para o exercício da docência na educação formal, excetuando o curso primário.

A partir de 1º de janeiro de 1941, será exigido, para exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais) de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em educação física. Parágrafo único – A mesma exigência se estenderá aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional de todo o país, a partir de 1º de janeiro de 1943 (São Paulo, 1985 apud Betti, 1991).

O currículo mínimo não sofreu modificações substanciais, entretanto, o diploma de ensino primário tornou-se requisito obrigatório para acesso aos cursos de Educação Física infantil, técnica desportiva e medicina aplicada a Educação Física e desportos.

O Decreto-Lei 9053/46 tornou obrigatória a prática docente no Ginásio para os matriculados no curso de Didática. O intuito era unir a teoria e a prática, já que se havia tornado perceptível a necessidade da vivência das situações profissionais para uma formação mais completa (Benites, 2008). Podemos ver com Souza Neto (2004) que em função da Lei de Diretrizes e Bases-LDB- nº 4.024/61, o Conselho Federal de Educação (CFE) apresentou os pareceres nº 292/62 e 627/69, visando a estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura sublinhando que “o que ensinar” preexiste ao “como ensinar” e estabelecer um núcleo de matérias pedagógicas como Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado (em escolas da

comunidade, com 5% de horas do total do curso), nos moldes dos “internatos” dos cursos de medicina.

Segundo Benites et al. (2008), tal estrutura acrescida dos Ginásios de Aplicação e dos Centros de Experimentação e Demonstração voltava-se para a formação de um educador capaz de possibilitar um ensino integral aos seus alunos. A proposta, no entanto, carecia de fundamentação pedagógica.

Como diz Beltrami (2006), foi a partir de 1967, a começar pelo Concurso de Ingresso ao Magistério Secundário e Normal Oficial de São Paulo, que os professores que lecionavam Educação Física, mas que não possuíam direitos adquiridos na forma de lei, estavam impedidos de candidatar-se a concursos públicos e continuarem seu trabalho, sendo obrigados a matricular-se nos cursos superiores.

Em 1968, com a Reforma Universitária, o art. 2º da Lei nº 5.540 determinava que o ensino superior deveria andar junto à pesquisa e, portanto, sediar-se nas universidades. Sendo apenas excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, públicos ou privados. Diante da escassa força de trabalho, o resultado foi que a maioria das escolas de Educação Física dedicou-se ao ensino sem qualquer preocupação com a pesquisa.

Para dar conta da relação ensino-pesquisa, a Educação Física ao se colocar como novo campo do saber definiu como objeto de estudo a aptidão física da população. No limite, buscava desenvolver novas tecnologias para o treinamento desportivo. Inicialmente, para o primeiro caso, baseou-se nas teorias da física, da biologia humana e da psicologia comportamentalista. Apropriou-se ainda dos padrões militares para categorizar a aptidão física da população pesquisada. Para o segundo caso, as novas tecnologias para o treinamento desportivo continuaram a ser trazidas de outros países pelos estágios, cursos, participações em competições internacionais e decisões dos congressos técnicos de nível internacional. Eventos de caráter científico sobre os dois casos eram ainda incipientes no país por falta de pesquisa básica e aplicada nessa área e as que existiram foram de pequena relevância (Beltrami, 2006, p. 119).

No ano de 1969, a formação de professores de Educação Física foi regulamentada através do Parecer CFE 894/69 e da Resolução CFE 069/69, com o estabelecimento de um currículo mínimo baseado em três áreas do conhecimento: anátomo-fisiologia, técnicas gímnico-desportivas e conteúdos pedagógicos que conferia ao concluinte o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos.

Conforme o Parecer 894/69 e a Resolução 69/69, a formação de professores passam a se restringir apenas à Licenciatura em Educação Física e Técnicas Desportivas previstas para três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e redução

das matérias básicas de fundamentação científica. Os saberes referentes às modalidades esportivas e os conhecimentos pedagógicos têm seus espaços ampliados.

Benites e Souza Neto (2005) disparam críticas a essa resolução, já que não houve um projeto consistente visando à formação em Licenciatura, apenas a inclusão de poucas disciplinas que indicassem um viés pedagógico na formação de Educação Física, que mantinha o perfil de um curso de bacharelado. Em trabalho posterior, Benites et al. (2008) destaca que até esse momento do traçado da formação para a docência em Educação Física, a intenção poderia ser formar professores, porém o currículo era estruturado pensando em um técnico que deveria atuar em diferentes campos. Aspectos que conforme demonstraram Alviano Júnior (2011) e Nunes (2011) permanecem até os dias atuais. Em pouco tempo o estudante completa a licenciatura e o bacharelado, porém com pouca base teórico-prática para a dupla formação, devido à estrutura curricular que visa formar apressadamente um grande número de pessoas a custos mais baixos.

Betti (1991) salienta que a pesquisa na área de Educação Física favoreceu-se do apoio estatal com a criação da Comissão de Pesquisa em Educação Física e Desportos (COPED), o que permitiu outros níveis de análise. Além da área biológica, que antes era privilegiada, o leque de pesquisas nas áreas pedagógica, psicológicas e sociológicas foi ampliado.

Com a divulgação de novas ideias a respeito da Educação Física, durante o Congresso Estadual de Educação realizado em São Paulo em 1983, chegou-se à conclusão de que o componente deveria deixar de ser controlador para tornar-se mais educativo. Em 1984, um documento produzido por associações de classe de Minas Gerais traçou um diagnóstico das condições da Educação Física e sugeriu, por exemplo, que esta fosse designada a todos sem restrições, se dedicasse à transformação social e democratização da cultura e do saber com a ajuda de recursos públicos, suas teorias fossem baseadas em resultados “de pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica na escola, no trabalho e no lazer, integrando as dimensões humana, técnica e político-social” (Betti, 1991, p. 125) e também:

[...] que se objetive a formação de um profissional generalista com consciência ética e democrática, competência técnica para atuar no sistema formal e não-formal, capaz de interpretar a realidade em que atue, comprometendo-se com a construção de um novo modelo de sociedade (p. 127).

Analisando o contexto histórico em que a Educação Física estava inserida podemos perceber algumas mudanças com relação ao que existia até então, sobretudo quando se mira a emergência de estudos pautados nas ciências humanas, e que proporcionaram uma melhor compreensão do fenômeno educativo específico do componente, o olhar sobre o aluno e sobre o professor e, também, os conhecimentos que caracterizam a docência na área.

Em 1984 foi levado ao Conselho Federal de Educação (CFE) um anteprojeto de reformulação curricular, resultado de uma série de reuniões de professores, alunos e instituições da área realizadas no período entre 1979 e 1984. Em 1986, o projeto definitivo que propunha autonomia e flexibilidade às instituições de ensino superior na elaboração de seus próprios currículos foi apresentado pela Comissão Central de Currículos, seu propósito era possibilitar que os cursos possuíssem características específicas de acordo com suas regiões (BRASIL, 1986). Não foram designadas disciplinas obrigatórias, mas sim uma carga horária distribuída pelos campos de conhecimento filosófico, do ser humano, da sociedade e também conhecimento técnico. Os objetivos propostos neste projeto foram os seguintes:

- a) Possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e competências técnicas que permitam uma atuação nos campos de Educação Escolar (pré-escola, 1º, 2º e 3º graus) e Não Escolar (Academias, clubes, centros comunitários, condomínios etc.).
- b) Desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas.
- c) Prover o aprofundamento dos campos de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o aos estudos em nível de pós-graduação.
- d) Propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como educador.

Em 1987, este projeto tornou-se o Parecer CFE 215/87 e Resolução CFE 03/87, que passou a regulamentar os cursos de graduação em Educação Física, em que, como diz Souza Neto (2008), no bacharelado formam-se profissionais para trabalhar na área não escolar e na licenciatura profissionais que devem trabalhar no âmbito escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Os saberes da estrutura curricular foram distribuídos em duas áreas: formação geral, que se refere à parte humanística, onde figuram o conhecimento filosófico, do ser humano e da sociedade; e parte técnica, que se refere ao conhecimento das práticas corporais e a área de aprofundamento de conhecimentos acerca do corpo humano, sua estrutura e funcionamento. Ainda nesta resolução, a carga horária passou de 1800 horas-aula para

2.880 horas-aula, que deveriam ser cumpridas no prazo mínimo de quatro anos, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura.

Na visão de Benites et al. (2008), a criação do bacharelado foi uma conquista que contribuiu para a distinção da profissão e da área de conhecimento em Educação Física, sendo um problema a adoção, por muitos cursos, de uma licenciatura ampliada com o intuito de atuação no campo escolar e não escolar.

Por outro lado, Taffarel (2006) acredita que pela necessidade de mais professores houve uma separação artificial da área de Educação Física, ocasionando a desqualificação da formação.

A intenção do legislador era marcar bem a separação entre bacharelado e licenciatura, caracterizando os conhecimentos específicos que compõem cada currículo. Isso possibilitaria um maior aprofundamento nos conhecimentos relativos a cada campo de atuação, permitindo que o profissional adquirisse conhecimentos mais consistentes acerca de sua área de trabalho. Todavia, como ficou evidente nos estudos realizados à posteriori (Neira, 2008 e 2009), a imensa maioria das instituições de ensino mesclavam as disciplinas oferecidas para o bacharelado e para a licenciatura, não identificavam o campo do conhecimento ao qual se dirigiam e acabavam disseminando a ideia de que a atuação na esfera formal ou não formal ocorreria a partir dos mesmos fundamentos e princípios. As pesquisas demonstram que a maior parte dos problemas pendeu para a licenciatura, área que recebeu menor atenção dos dirigentes, tanto na concentração da carga horária quanto na contratação de docentes especializados.

No final do século passado, com as publicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e da Lei n. 9.696/98 que instituiu o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais, uma tentativa infeliz e oportunista de regulamentar a profissão e criar novos nichos de poder, observou-se, a caminho, um novo desenho curricular para a área da educação como um todo e um novo delineamento no campo da intervenção profissional da Educação Física, bem como da educação, marcados por um novo fenômeno, o “profissionalismo” (Souza Neto, 2004, p. 123).

Os debates que precederam a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resoluções CNE/CP nº 01 de 2002), suscitavam o desejo de novos desenhos curriculares para a licenciatura e a necessidade de contemplar problemas emergenciais como o uso das tecnologias, carga horária, infraestrutura, quantidade de práticas, entre outros. Aventava-se que a produção científica sobre a educação deveria ser a base da formação de todos os professores, independentemente do componente em que

atuariam. Nesse sentido, deveria ser composta por um rol de conhecimentos específicos que não poderiam ser vilipendiados nem falseados, necessitando, portanto, de um percurso curricular em separado da formação bacharelesca.

Em 2002 o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), entidade científica mais representativa da área, elabora um documento síntese como proposta de base para as Diretrizes Curriculares da Educação Física:

O curso teria a denominação de graduação em Educação Física e o perfil do graduado em Educação Física com formação - pautada em princípios éticos e com base no rigor científico — de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva. O profissional, qualificado para o exercício da profissão na área de Educação Física, entendida como um campo de estudo multidisciplinar e de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano, teria como finalidade possibilitar a todo cidadão o acesso a este acervo compreendido como direito inalienável de todos os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana (Taffarel, 2006, p. 96-97).

No documento, segundo a autora, é destacada a importância da relação teoria-prática com reflexões conceituais e da “coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural.” (p. 98).

A publicação da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e da Resolução CNE/CP 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, trouxe novas orientações como, por exemplo, a necessidade de se adquirir conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conhecimento advindo da experiência, conhecimento de processos de investigação, domínio do conhecimento pedagógico entre outras orientações visando uma formação mais completa e estabelecendo 400 horas de atividades práticas distribuídas ao longo do curso.

Com a Resolução CNE/CES 7/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena aumentou-se também para 400 horas o estágio curricular supervisionado, devendo ter início na segunda metade do curso, assim como as atividades práticas foi visto como uma necessidade de complementação das vivências do futuro professor e possibilidade de

experiência profissional, onde os graduandos poderiam relacionar os conteúdos adquiridos no curso com a realidade do ensino em diversos âmbitos e com a orientação de profissionais atuantes na área.

Benites et al. (2008) destacam a importância dada à união das atividades práticas dentro das disciplinas e do Estágio Curricular Supervisionado como a base para a reflexão sobre a prática pedagógica e formação docente. Para os autores, as últimas diretrizes aprovadas (BRASIL, 2004), são pautadas em competências que os professores devem desenvolver mediante um currículo que procura articular conhecimentos teóricos e práticos:

Tabela 1: A perspectiva de um corpo de conhecimento para a profissão docente.

Fonte		Diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica e Graduação em Educação Física (Pareceres CNE/CP 009/2001, 27/2001 e CNE/CES 58/2004; Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CES 7/2004).	
Categorias		Eixo curricular	Descrição
Saber da Formação Profissional	Conhecimento relacionado às Ciências da Educação, Ideologia Educacional e Saber Pedagógico.		Envolve a cultura geral e profissional; o conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; e o conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação. No geral, diz respeito aos conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da Educação com as orientações que se imprimem no trabalho educativo. Esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais.
Saber Disciplinar	Conhecimento biológico do corpo humano e da relação ser humano/sociedade.		Conhecimento de mecanismos e processos relacionados a: Psicologia; Filosofia; Antropologia; Sociologia; História, no que diz respeito, por exemplo, ao desenvolvimento motor, aquisição de habilidades inerentes às atividades motoras e/ou enfocando aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos do movimento humano; e disciplinas voltadas para o conhecimento de fatores biológicos que afetam o ser humano bem como o movimento humano.
Saber Curricular	Dimensão cultural, didático-pedagógico e técnico-instrumental do movimento.		Disciplinas da cultura motora, como esportes, ginástica, lutas, dança, jogos e recreação; contempla o conhecimento de princípios gerais e específicos da gestão e organização do processo de ensino-aprendizagem. Tratam do domínio do saber-fazer, implicando em procedimentos técnico-metodológicos; planejamento (organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros e que se apresentam de forma concreta nos programas escolares); trabalho pedagógico (como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando atingir os objetivos); e disciplinas que procuram atender a determinadas necessidades futuras do profissional da área.
Saber Experiencial	Conhecimento advindo da experiência.		Diz respeito à socialização primária e profissional dos estudantes e/ou profissionais, podendo ser compreendida de duas formas: (a) quando os alunos, ao chegarem para o curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor, decorrentes de sua experiência de alunos que passaram por diferentes professores em toda sua vida escolar, devendo esses saberes serem ressignificados (simetria invertida); e (b) em outro nível, quando os saberes da experiência dizem respeito àquilo que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo de permanente reflexão sobre a sua prática, nascendo de sua experiência profissional.

Fonte: Benites et al. (2008, p. 355)

Sobre a noção de competências expressa nas diretrizes, a literatura é farta em discussões: Wachowicz (2002) as vê como uma forma tecnicista de preencher o currículo; Rios (2002) explicita que a competência do educador se mostra no fazer diário, em meio à realidade; Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Schön (1992) veem as competências como importantes para a base da formação. Benites (2008) afirma que um cuidado a ser tomado

é com a concepção utilitarista dessas competências, na qual se pode acreditar que quanto mais habilidades forem adquiridas, melhor será a formação do professor.

Batista (2012) afirma que a aquisição de competências não significa a garantia de o profissional ser competente, que a seu ver é situacional e perceptível nas ações do cotidiano do professor e, acredita que um desafio para a educação será evitar a compactação e fragmentação da formação, baseando-se apenas nas competências estabelecidas.

Em Taffarel (2006) também encontramos críticas. Kuenzer (2001), citada pela autora, afirma que as competências aparecem nos documentos do CNE de maneira simplista e reducionista, sem explicação se são objetivos ou princípios, além de estarem associadas à ideia de avaliação do que o professor deve “saber fazer”. Freitas (2002), também citado, menciona as formas de avaliação nacional de professores que não consideram onde estes se formaram e, fala sobre a visão que um graduando pode adquirir sobre o conhecimento necessário, e, interessante, para poder lecionar ser estritamente o exigido de acordo com estas competências, já que é o esperado pelo mercado de trabalho, tornando assim os conteúdos que poderiam ser ricos e diversificados devido à comunidade onde se está inserido, tornar-se algo engessado e sem novidades.

Taffarel (2006) considera que para evitarmos uma formação de baixa qualidade é necessária uma organização curricular que não separa e não fragmenta as disciplinas de conteúdos específicos das disciplinas de conteúdo pedagógico e educacional, teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo, universidade de sociedade. A autora entende que o trabalho docente deve ser tomado como princípio educativo e que a pesquisa deve ser estimulada como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, que o trabalho coletivo e interdisciplinar entre professores e estudantes na organização curricular e o trabalho docente nas universidades possibilita a compreensão do âmbito escolar. A autora ainda sugere que a formação continuada possa ser garantida com a participação em cursos de extensão/especialização dentro das universidades.

Para Borges (2005), a formação universitária está gerando críticas por parte dos profissionais da área de Educação Física e de outros ramos, pois ao concluírem o curso e ingressarem no mercado de trabalho, percebem que seu aprendizado foi baseado em uma “racionalidade técnica ou aplicacionista” e que não foram preparados para a realidade escolar e social, onde é necessário mais do que técnicas, é preciso análise, compreensão e construção de soluções a partir do contexto em que estão inseridos. Entretanto, afirma que desde 1980 há esforços para formar profissionais prático-reflexivos, com estudos sobre a prática docente e as interações com escola.

Sodré (2011, p. 13) entende que:

(...) os conhecimentos e as atividades que constituem a formação inicial têm por finalidade dotar o futuro professor de instrumentos teóricos e metodológicos para prepará-lo para as demandas, desafios e dificuldades que a escola suscita, realizando para tanto a observação, a análise, crítica e intervenção. Assim, o trânsito entre a universidade e a escola deve fazer parte desse processo formativo, no qual o diálogo entre professor em atividade, o estagiário e o professor da universidade sejam constantes, interativos e críticos-reflexivos.

Para Carvalho (2001), a tendência hoje da área educacional é:

(...) as propostas para a formação de professores indo na direção de uma redução e simplificação dos conteúdos específicos e as propostas das escolas, exigidas pela sociedade, indo na direção de conteúdos mais atuais, o que exige melhor domínio de conteúdo por parte dos professores (p. 114).

Na opinião da autora, o conteúdo que o professor busca ensinar torna-se mais compreensível à medida que este domina os “saberes conceituais e metodológicos de seu conhecimento específico”.

Finalmente, Leite (2008) acredita que a formação deve ser repensada a partir do contexto de trabalho dos docentes e que deve preparar o professor para educar por meio das diversas maneiras de aprender de seus alunos, cognitivas, afetivas, através de valores emocionais, da ética, da estética e dos diferentes sentidos. Apartando-se da mera transmissão de informações e investindo no estímulo à crítica e reflexão sobre o conhecimento.

As pesquisas que discutem o estágio na formação de professores de Educação Física

Conforme vimos, as disciplinas práticas de docência adquiriram fundamental importância na formação do professor, com destaque para o Estágio Supervisionado criado na década de 1960 com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB- nº 4.024/61, Pareceres nº 292/62 e 627/69, Art. 26 da Lei 5.540/68, CFE, tal como expõe Faria Júnior (1987, p. 3), a respeito da resolução nº 9 de 1969: "afirma no Art. 2º a obrigatoriedade da Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional. Estas seriam desenvolvidas sob a forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real de ensino". Isso ocorreu junto ao estabelecimento dos currículos mínimos dos cursos de licenciatura e de um núcleo de disciplinas pedagógicas sob a visão de que “o que ensinar” preexiste ao “como ensinar”. E

ficou estabelecido a partir do Parecer 252/69 que o estágio supervisionado deveria possuir no mínimo 5% do total de horas do curso.

Na Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a formação de profissionais da educação é destacada, sendo separada das outras formações superiores. Nessa podemos ver novamente o valor adquirido pelas vivências práticas, inclusive o estágio, que é designado como prática de ensino.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Sobre esta determinação, Souza Neto (2012, p. 120) assinala que a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado podia “ser concebida como uma área produtora não só de práticas, mas também de conhecimento”.

No ano de 2002, com o Art. 13 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, é estabelecido que “Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”, e em seu § 3º dispõe que “O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio”.

Já na Resolução CNE/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, no Art. 1º II fixa-se – “400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso” e, em parágrafo único, que “Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”.

Em 2004, na Resolução CNE/CES 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, o Art. 10 explicita que: “A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares”.

No § 2º expõe: “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, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso”. Caso a Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, “40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato”.

Pimenta (2011) afirma que o estágio deve possibilitar ao futuro professor compreender a complexidade das práticas institucionais, mas para que isso ocorra todas as disciplinas da estrutura curricular devem ser reconhecidas como teórico/práticas e estimular a análise crítica e a criatividade, “oferecer conhecimentos e métodos”, tendo em vista o momento do estágio e, principalmente, o processo de formação docente.

Anos depois surge a Lei nº 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes em geral; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº-5.452/1943, e a Lei nº-9.394/1996; revoga as Leis nºs 6.494/1977, e 8.859/1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº-9.394/1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº2.164 -41/2001; revoga a lei nº. 6.494/1977, que também fala sobre o estágio e dá outras providências. Deste documento citaremos apenas os dizeres que se referem ao estágio supervisionado obrigatório.

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando 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.

De acordo com a lei, o estágio curricular supervisionado faz parte do projeto pedagógico e seu objetivo é proporcionar a assimilação das competências necessárias para a atividade profissional. O art. 2º afirma que este pode ser obrigatório ou não, trata-se de

estágio obrigatório quando há uma disciplina destinada a este tema no mesmo semestre e esta prática é subordinada a uma nota para aprovação.

O art. 3º explicita a necessidade do acompanhamento efetivo de um professor orientador na escola onde será realizada a atividade de estágio, este deve ser o professor que ministra as aulas da disciplina que é observada pelo estagiário. Na instituição concedente também é preciso haver um professor chamado supervisor de estágio que auxiliará o graduando em questões fora da escola, por meio dos relatórios obrigatórios entregues pelo aluno. Os artigos 7º e 9º abordam as obrigações da instituição de ensino e da instituição acolhedora com os estagiários e as obrigações que devem assumir entre elas.

O estágio exige termo de compromisso contendo as devidas determinações e horários entre as partes envolvidas: a instituição de ensino, a instituição acolhedora e o aluno estagiário. Também é necessária a contratação de seguro contra acidentes pessoais, que pode ser feito pela instituição de ensino ou pela concedente do estágio.

A instituição de ensino tem obrigação de celebrar termo de compromisso, avaliar as instalações e adequação da instituição acolhedora, além da proposta de estágio. A instituição precisa indicar um professor orientador e exigir a entrega de relatórios dentro de um período de seis meses. Caso haja descumprimento das normas, recomenda redirecionar o estagiário para outro local onde possa cumprir o estágio, determinar formas complementares de avaliação e, a partir do início das atividades, deixar a parte concedente do estágio ciente das datas de avaliações.

Art. 9º. As pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio, observadas as seguintes obrigações:

As obrigações das instituições que oferecem o estágio são, assim como a instituição de ensino, celebrar termo de compromisso, oferecer instalações adequadas à prática do estágio, indicar um funcionário preparado e com disponibilidade para orientação. Caso ocorra o desligamento do estagiário, esta deve “entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho”. Documentos que comprovem a relação de estágio devem ficar à disposição caso haja fiscalização. Da mesma forma que o aluno, a concedente deve realizar e entregar

à instituição de ensino relatório referente às atividades realizadas dentro de um período de seis meses.

A definição das horas de estágio é mencionada no Art. 10º e, ocorre em “comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário”, visando não prejudicar o desempenho escolar. Em cursos de ensino superior, a exigência é que não se ultrapassem seis horas diárias e trinta horas semanais. Caso o curso alterne teoria e prática, “nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais”.

§ 2º. Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante.

Na Lei nº 11.788/2008 podemos verificar a preocupação com diversos fatores relacionados ao estágio, pois delimita direitos e deveres das três partes, fala em fiscalização das condições do estágio e ainda demonstra a intenção de esta prática não prejudicar as outras disciplinas obrigatórias do currículo.

Sobre os tipos de estágio de microensino, miniaula e dinâmicas de grupo, Pimenta (2011) diz que apesar de importantes, não contemplam o processo de ensino. A aprendizagem de certas técnicas é necessária, contanto, a distinção de em que momentos estes devem ser usados e quando devem ser reestruturados é o ponto fundamental do aprender a ser professor. Na visão da autora, o tipo de estágio mais eficiente em termos de sentir a realidade de ser educador é o estágio em situação concreta.

Pires (2012, p.207) compartilha da ideia de Souza Neto (2012), acredita que “o estágio supervisionado pode se constituir também em campo propício a produção de conhecimentos forjados na prática pedagógica, visando avançar teorias e conceitos da área”.

Batista (2012, p. 90) acredita que a formação superior precisa elevar o aluno da condição de imitador, que se refere ao *como fazer* para uma condição reflexiva crítica, na qual o estudante questione-se sobre *por que e para que fazer*, possibilite a autonomia e compreensão de como suas ações pedagógicas interferem no meio em que atuará.

Segundo a autora, o estágio é uma ponte para que o estudante possa adequar seus conhecimentos às necessidades concretas da prática. Sendo que “tanto a teoria como a prática são indispensáveis à ação do professor, pois ganham significado na coexistência”.

Para Aroeira (2009, p. 17), “o desenvolvimento da profissão abrange individualidades que são compreendidas num contexto histórico determinado”, as experiências vividas possuem forte influência sobre os caminhos escolhidos.

Pimenta (2011) afirma que toda profissão é aprendida na prática e isso ocorre por meio de observação, imitação e reprodução, podendo também haver reelaboração de modelos após avaliação crítica do observador. Porém, a autora alerta para a ausência, muitas vezes, de maturidade do estagiário para saber adequar os modelos a distintas situações. Sobre esta questão Batista (2012) sugere a reflexão sobre a reflexão na ação, pois aprender com a experiência, o que seria a reflexão sobre a ação, nem sempre é fácil, mas com a orientação e aconselhamento de um profissional essa experiência torna-se mais enriquecedora.

Na opinião de Ayoub (2005, p. 146):

Podemos afirmar sem receio que o estágio supervisionado tem-se caracterizado um momento privilegiado na formação para que os alunos possam experimentar o diferente, o novo, o difícil, pois além deles atuarem preferencialmente em grupos nos diversos campos de estágio, nas discussões realizadas nos encontros/aulas, semanais, ali eles encontram espaço para aprofundar suas reflexões, questionamentos, receios, dúvidas e anseios. Esse exercício constante de reflexão e ação, mediado pelas discussões em sala de aula e alimentado pelos registros dos trabalhos realizados em campo, acabam incentivando os alunos para que tentem ousar, experimentando outras possibilidades de ação diferentes das hegemônicas.

Pimenta (2011) vê o estágio curricular como “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade”, atividade “instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (p. 45) e afirma que é por meio da intervenção na realidade que ocorre a práxis.

Benites *et al.* (2012, p. 14) afirmam que o estágio é “um período dinâmico no qual compreende os esforços da universidade e da escola, prevendo acordos, acompanhamentos, discussões sobre as situações de ensino e orientações sobre a tarefa de aprender a ensinar”.

O Estágio Supervisionado é baseado em concepções como as das autoras acima, na qual o futuro professor deve ter contato com a prática e, embasado pela teoria apreendida no curso de graduação, elaborar sua própria identidade como educador.

Em seu estudo, Albuquerque (2012, p.146), refere-se ao estagiário como “fator essencial do processo de envolvimento nos programas de formação e de investigação

subjacentes à ação de aprender” e afirma que o processo de transformação que este necessita passar para conseguir transmitir o que aprendeu para a prática docente deve ocorrer de “modo autônomo, responsável e competente”.

A escola é uma preocupação para os estagiários no sentido de ter ou não condições materiais, segundo Albuquerque (2012), mas também o estímulo e relação com a direção, os professores, os funcionários, os alunos, os pais e o meio onde está inserida influenciam no desenvolvimento do projeto. Em sua opinião, exige-se que o orientador tenha maior envolvimento na função docente, assim como já ocorre na função de investigador, pois seus métodos de ensino influenciam na motivação dos estagiários. Para isso é necessário aplicar-se à formação contínua, buscando novas metodologias, por meio das pesquisas. Para Albuquerque (2005 *apud* Albuquerque, 2012), a função do orientador é caracterizada por combinar as funções de avaliação (manter a distância) e apoio (proximidade). Albuquerque afirma que os orientadores “devem agir mais como formadores do que como professores”. E, para ele, o supervisor representa uma avaliação mais formal. Sobre o orientador, Benites *et al.* (2012, p. 14) destacam ser na maioria das vezes “alguém que foi formado para ensinar alunos e não apresenta características para ser um formador de professor”, encontram dificuldades para saber seu papel e de que forma podem contribuir mais significativamente neste processo da vida de um estagiário, em que deve passar de discente para docente. A autora menciona países que investem também na preparação destes professores, como no Canadá, onde os professores que orientarão os estagiários recebem uma formação específica oferecida pela universidade e remuneração como parte de seu trabalho.

Conforme Ayoub (2005), o planejamento e o registro do cotidiano escolar devem ser incentivados desde a prática de estágio, pois em muitos relatos de estágio nota-se que não é comum os professores de Educação Física possuírem um planejamento, o que pode deixar a disciplina sem objetivos, ficando com aulas avulsas e ao gosto dos alunos. O planejamento proporciona organização e alcance de metas, mas também necessita ser flexível. O registro, que pode ser realizado em diversos formatos, possibilita a reflexão sobre as ações e situações vividas no contexto escolar, permitindo uma reestruturação do planejamento e postura do professor. Acredito que essas duas ferramentas unidas auxiliem em uma prática de mais qualidade.

Carvalho (2001, p. 119-121) faz uma comparação entre a formação do professor e a do médico, sugerindo que no currículo do licenciado sejam reduzidas ou alteradas algumas disciplinas básicas para dar mais espaço para a interação com a escola, assim como o aluno de medicina que em seu terceiro e quarto ano possui aulas também no hospital, que se

relacionam com as aulas na faculdade e no quinto e sexto ano (chamados de internato), acompanham e observam diversos casos com a devida orientação dentro do hospital. Nesses anos há discussões teóricas com toda a equipe, não é um período apenas de prática. Outro ponto destacado pela autora é a familiaridade que o estagiário possui com a escola, o que não ocorre com o estudante de medicina, esse fato pode dificultar a construção da identidade do futuro professor, na qual sua visão precisa transferir-se para outro posicionamento, com outros conceitos.

A autora diz que a escola deve ser vista como um laboratório, onde os futuros professores experimentem suas maneiras de ensinar, afirma que, além de durante o curso, é no estágio que o *saber fazer*, é proporcionado pela base teórica e a inter-relação teoria e prática deve ser estimulada. Acredita que “muitas horas de estágios, de observação e de regência, muitas reflexões sobre esses estágios são necessárias”. Porém, para Aroeira (2009, p.65) não são suficientes várias horas de estágio sem “a relação com a prática da epistemologia crítica” e que é necessário que se “considere o conhecimento produzido nas situações práticas com o confronto das teorias e das intencionalidades dessas teorias” para que por meio da reflexão possa haver mudanças. A formação de todos os professores, afirma Carvalho, deveria contemplar “atividades de estágio direcionadas para essa análise crítica da escola e de seu ambiente”.

Para Leite (2008, p. 764), o estágio precisa estar integrado a projetos emancipatórios propostos pelas instituições de ensino, tendo em vista a reconstrução da sociedade por meio da “democratização social, econômica, política e cultural”.

O estágio deve oferecer ao aluno de licenciatura condições para que perceba que o professor é um profissional, inserido em um determinado espaço e tempo histórico, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve (Leite, 2008, p. 757).

Como podemos ver, o estágio é compreendido como momento de aprender a profissão unindo o conteúdo que é apresentado na instituição de ensino às situações vividas no contexto escolar. Para que esse momento da vida acadêmica do estudante seja promissor é necessário haver uma orientação focada no estímulo do pensamento crítico reflexivo do estagiário, caso isso não ocorra pode tornar-se horas de prática sem um crescimento efetivo.

A partir das observações e reflexões acerca do que é vivenciado no momento do estágio, postura e metodologia do professor orientador, situações-problema, conflitos e

soluções envolvendo alunos, pais, professores e gestores, o licenciando irá construindo sua identidade profissional, contudo, é fundamental o auxílio dos professores supervisor e orientador.

Investigando o tema, Aroeira (2009) diz ter se surpreendido com o discurso de alguns estudantes de Educação Física que afirmaram não possuir interesse em atuar como professores em escolas antes de cursarem a disciplina de estágio, entretanto ao final deste processo de aprendizagem mudaram de opinião.

No artigo “Qual papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física?” Benites *et al.* (2012) analisam observações e entrevistas com cinco professores-colaboradores que recebem estagiários advindos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), na cidade de Rio Claro. Desta pesquisa podemos depreender que os professores, em geral, são receptivos, colocam-se à disposição dos alunos para questionamentos, interferem nas aulas dos estagiários apenas quando há problemas de comportamento de sua turma. Já quando se trata de atitudes, habilidades, conteúdo ou tipo de atividade desenvolvida pelo estagiário não interferem, pois acreditam que os erros podem subsidiar a postura do futuro professor na prática pedagógica. Estes professores admitem apoiar-se em suas experiências para contribuir com os estagiários, portanto “registram a importância de uma formação”. Reconhecem a relevância do estágio para a formação e troca de experiências, já que o graduando, por estar em contato com a universidade, pode levar novas informações a estes professores. Veem este momento como uma forma do estudante aprender a profissão, percebendo as situações reais do cotidiano e acreditam que são fundamentais na mediação e desenvolvimento deste processo, entretanto, dizem que o estagiário precisa permitir que participem desta experiência, comprometendo-se com este trabalho.

Segundo Batista (2012), no estudo de Silveira (2011) verificou-se que apesar da reflexão ser um ato valorizado na prática de estágio isso ocorre muito pouco, pois os estudantes demonstram sua atuação de acordo com a reprodução do que vivenciam e os orientadores mostram atitudes mais diretivas, com escasso estímulo da reflexão sobre a ação.

De acordo com Neira (2012, p. 183), o estágio é por vezes entendido “como um processo meramente burocrático”, em que a instituição determina o que deve ser observado na escola para facilitar a avaliação do que é escrito nos relatórios, quando na verdade o que deveria ser feito é o acompanhamento e ênfase na reflexão sobre os acontecimentos e situações vividas pelo estagiário no âmbito escolar.

Para Batista (2012), o estágio também se mostra importante para o estudante à medida que permite vivências diversas, que não necessariamente indicarão o caminho certo, mas possibilitará que este perceba as responsabilidades vinculadas à sua profissão e saia de uma participação periférica para uma mais interna, por meio de orientação e interação com outros profissionais, crescendo gradualmente, podendo assim construir sua identidade profissional. Papi (2005) citado por Souza Neto (2012, p. 118) afirma que a identidade profissional “se constrói com base na significação social da profissão e de suas tradições”.

Sobre o que os estagiários pensam sobre o que é ser professor, Ferreira et al. (2012) realizaram um estudo citado por Batista (2012), no qual a autodeterminação e experiências vivenciadas são destacadas pelos estudantes. Também acreditam na importância dos conhecimentos específicos e “competências sociais/comportamentais”, veem o professor com um compromisso social e moral para além de ministrar conteúdos, reconhecem a aprendizagem por meio de experiências e reflexão de acordo com os diferentes contextos em que o profissional atua.

Gomes et al. (2012) apud Batista (2012, p. 102) realizaram uma pesquisa semelhante à de Ferreira et al. (2012), na qual puderam perceber que antes do estágio os estudantes possuíam uma ideia de que ser professor estava relacionado com a “responsabilidade na formação integral dos alunos” e ao fim do estágio perceberam que este profissional trabalha em um ambiente imprevisível e necessita adaptar-se, tornando-se autônomo no processo de decisão.

Em sua pesquisa sobre docência e profissionalidade, Souza Neto (2012, p. 125), além de verificar os mesmos pontos já mencionados por Gomes et al. (2012) e Ferreira et al. (2012), diz que os estagiários assinalaram que o estágio “possibilitou a criação e a incorporação de saberes teóricos e práticos, durante sua formação, e a ressignificação dos saberes apreendidos antes da universidade”. O autor aponta para a mudança no modo de agir e de se expressar verificada na “passagem de aluno para docente”

Na pesquisa sobre a opinião dos professores de Educação Física sobre o seu ano de PES (Prática de Ensino Supervisionada), Albuquerque (2012, p. 158) entrevistou professores da área e verificou que disciplinas como a prática pedagógica e outras que sejam mais facilmente transferidas para a prática são reconhecidas como fundamentais no currículo, principalmente as que possibilitam o contato com situações reais de ensino e não com colegas do curso. Inclusive propõem que haja a prática de estágio todos os anos. Os entrevistados assumiram a importância do orientador em “seu desenvolvimento e na construção da sua personalidade e identidade enquanto professor”, já em relação ao

supervisor não há evidente valorização na participação deste processo. Os professores revelam boa relação com a escola, funcionários, alunos e pais, no entanto, dizem que o contato com estes últimos é bastante raro. Concluiu-se com este estudo que o estágio é considerado pelos professores de suma importância em sua preparação e crescimento profissional e pessoal.

Em seus estudos envolvendo estagiários, Batista (2012, p. 102) afirma que a condução das aulas é o que mais os aflige ao mesmo tempo apontam para a superação e o crescimento pessoal. Verifica-se a mudança em suas identidades através de suas reflexões que caminham “de descritivas e interpretativas para estratégicas, sendo que o foco que no início tende a ser didático, vai passando a incorporar aspectos de natureza relacional”. Os múltiplos papéis do professor em seu ambiente de trabalho são evidenciados com o acompanhamento das funções deste, percebe-se que o diário de bordo contribui para a tomada de consciência e reflexão sobre as ações e atitudes a serem empregadas em cada situação. O compartilhamento e discussão de vivências em grupo, assim como a convivência com outros professores mostraram-se fatores fundamentais no desenvolvimento destes estudantes que também enxergam a constante renovação de conhecimentos como necessária.

No artigo *Proposições para o Estágio Disciplinar na Formação de Professores de Educação Física*, Neira (2012) aborda o Programa de Formação de Professores da USP, onde os alunos de Educação Física possuem as disciplinas de Metodologia do Ensino I e II, na primeira escolhem uma escola para estagiar e investigam profundamente seu histórico, características de seus componentes, comunidade e seus interesses. A segunda disciplina é caracterizada como continuação da primeira e é preferível que o aluno continue na mesma escola, acompanhando o mesmo professor, pois neste momento com a ajuda do supervisor de estágio e em decorrência da pesquisa realizada sobre a escola na disciplina anterior o estudante estagiário irá planejar suas aulas voltadas para um tema escolhido de acordo com o que foi vivenciado no primeiro momento.

Na disciplina *Metodologia de Ensino em Educação Física II*, ao fim do semestre e do projeto didático, o aluno estagiário deve relatar sua experiência contando desde sua investigação até as situações vividas, pontos negativos, positivos, problemas que surgiram no decorrer desta experiência e quais foram as soluções encontradas para resolvê-los, ao graduando também é pedido que fale sobre o significado desta experiência. Como em outras pesquisas os licenciados apontaram para a diferença da percepção de atuar como professor e de ouvir como isso ocorre na teoria, verificou-se a preocupação destes em relação “à

resolução de conflitos e a mediação das relações” (p. 198) e a surpresa de alguns ao depararem-se com “o fato de o professor ou a escola não seguirem uma proposta curricular” (p. 198). De acordo com Neira (2012, p. 199), o projeto foi “visto como atividade de extrema importância na formação, dada a possibilidade de construir um senso crítico a respeito da área de conhecimento e intervenção da qual farão parte, não mais como estudantes, mas como profissionais”.

A análise realizada por Sodré (2011) de quarenta e quatro relatórios de estágio de estudantes das disciplinas de *Metodologia do Ensino de Educa o Física I e II* da Faculdade de Educa o da USP, elaborados no ano de 2009, verificou novamente a discrepância entre o que se aprende sobre a prática e a realidade. Os alunos-estagiários falam sobre a diferença com que a disciplina   tratada em compara o com as outras, em rela o   importância e participa o em reuniões, falam da falta de envolvimento e empenho dos professores supervisores, verificam que no projeto pedagógico, diferente do que   vivenciado, as práticas corporais são destacadas como de maior relevância. Nota-se que os estudantes interpretam o estágio como uma forma de experimentar a realidade de sua profissão e veem nele a oportunidade de coincidir a teoria e a prática, entretanto há os que não mergulham nesta experiência, registrando apenas pontos superficiais relacionados ao vivido. Outro aspecto enfatizado   a preocupa o dos futuros professores com as resolu es de problemas de ordem relacional ou organizacional, ficando em segundo plano as questões referentes ao conteúdo da disciplina e o desenvolvimento e forma o do aluno. A autora defende a amplia o das horas dedicadas ao estágio.

Na pesquisa de Pinheiro et al. (2011) sobre o papel do estágio para os estudantes de Educa o Física no estado do Ceará, 49 graduandos em período de estágio responderam a um questionário. Os resultados indicam que a importância do estágio   reconhecida para a forma o e complementa o profissional. Os autores têm citam a pesquisa realizada na cidade de São Paulo por Moura e Silva (2004), quando foram entrevistados 101 graduandos do curso de Educa o Física e atribuído o mesmo significado/papel ao estágio curricular. A integra o teoria-prática   adequada na visão dos estudantes, todavia, sentem-se inseguros para agir e cobram maior apoio e comprometimento das institui es envolvidas.

Sobre a contribui o do estágio para a universidade e para a escola, Pires (2012, p. 207) salienta que isso ocorre “  medida que possibilita a identifica o e o enfrentamento teórico-metodológico em conjunto de situa es-problema comuns, que estejam a desafiar as respectivas institui es educacionais, na forma o e na atua o profissional docente”.

O convênio ou parceria entre as universidades e as escolas, em geral públicas, é visto por Pires (2012) como uma relação importante quando há troca de conhecimento, enquanto a escola possibilita aos futuros professores o contato com sua área de trabalho, a instituição formadora pode proporcionar uma formação continuada para os professores da escola por meio de oficinas, palestras e minicursos, visto que a atualização profissional por conta própria não é algo fácil. Aroeira (2007, p. 4) acredita que o estágio pode contribuir para a formação continuada dos professores envolvidos na medida em que há “trocas entre os professores da escola e da universidade” possibilitando a construção de novos saberes.

Pires (2012, p. 217) menciona algumas impressões de seis professores que cursaram a disciplina de estágio supervisionado em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina, alguns anos depois. A importância desta experiência é reconhecida pelos ex-estagiários que destacam a possibilidade de experimentar o ser professor em diversas relações e situações, como em participações em reuniões pedagógicas, eventos da escola, o envolvimento dos professores de Educação Física da escola, dos outros estagiários, dos supervisores, das crianças “e até numa assembleia de greve dos professores”. Lembram-se “das mudanças em seu desempenho docente, passando de certa insegurança inicial ao prazer do convívio e das aprendizagens mútuas”. Os ex-graduandos entendem que também contribuíram com as suas reflexões e sugestões.

O autor relata que no ano de 2009, em Florianópolis, sua turma de estágio supervisionado juntamente com os professores supervisores da Universidade Federal de Santa Catarina, ao perceberem que a escola em que iniciaram o estágio não possuía em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) referência ao componente curricular Educação Física, propuseram-se a elaborar o documento em agradecimento ao acolhimento da escola. Esta construção se deu por meio da análise do PPP da escola e leitura de documentos normatizadores da Educação Física escolar. Os temas eram debatidos em grupos pequenos e depois entre os grupos. Os professores da escola-campo também foram convidados para participarem e alguns se fizeram presentes, com isso, em 2010 completaram o PPP.

Em disciplina de estágio do curso de Licenciatura em Educação Física ministrada por Ayoub (2005), a autora estimula seus alunos a trabalharem em grupo e construir uma proposta multidisciplinar que envolva a comunidade escolar. No ano de 2005 relata algumas experiências de estudantes que realizaram seus estágios na educação infantil, onde não há professores da área em atuação. Em seus relatos os graduandos mencionaram a satisfação em trabalhar com este nível de ensino por se surpreenderem com o desenvolvimento das crianças desta fase, acreditam que a comunicação com os alunos permitiu reflexão e

construção de conhecimentos, falam sobre o aprendizado do planejamento de aulas, afirmam que a relação com os envolvidos no ambiente escolar possibilitou mais qualidade em alguns momentos do projeto, por isso valorizam o trabalho em conjunto e dizem-se agradecidos pelo interesse e participação da comunidade escolar.

Considerações finais

Neste capítulo visualizamos algumas das modificações enfrentadas pelos cursos de formação de professores de Educação Física. Seu surgimento no país ocorreu pela importância dada à saúde física do ser humano, o que se refletiu na constituição de uma profissão, tendo como base um ensino quase que exclusivamente biológico, pautado nas ciências médicas.

As mudanças sofridas na educação devido a diferenciações de época e governos contribuíram para que a Educação Física ampliasse seu leque educacional, passando o ser humano a ser concebido como um todo e entendendo que os aspectos sociais, psicológicos, emocionais e físicos não são dissociáveis, por isso merecem igual atenção.

A ampliação da visão de Educação Física também gerou uma preocupação em melhorar a formação dos profissionais que atuariam na área, que apesar de ser dividida em Bacharelado e em Licenciatura, procurou-se resguardar seu viés educacional. Surgiu daí um novo olhar, direcionado para o aprender a ensinar, considerando as diferenças regionais e limitações, pensando em como possibilitar a todos uma boa vivência em Educação Física. E com isso evidenciou-se a importância de experiências práticas de docência para o futuro professor.

Os estudos já realizados sobre os estágios em Educação Física mostram-nos que a atividade pode favorecer ambas as partes envolvidas nesse processo. Aparentemente com o tempo de prática os estudantes auxiliados pelos professores conquistam uma segurança e autonomia para ministrarem aulas, amadurecendo profissional e pessoalmente durante esse processo, sendo professores valorizam essa fase vivida e ainda acreditam que se faz necessária essa experiência desde o início do curso para aproximar mais os graduandos do ambiente escolar.

Com a presença dos estagiários é possível estimular os professores a buscar novos conhecimentos e realizarem projetos interdisciplinares para enriquecer os conteúdos oferecidos para seus alunos, despertando o interesse desses para diferentes temas.

A escola, assim como a instituição de ensino, pode contribuir uma com a outra, a primeira abrindo as portas para a aprendizagem dos graduandos e para possíveis pesquisas

e a segunda possibilitando a atualização e aprimoramento de conhecimentos para os professores da escola. O estágio sozinho não é solução para o sucesso da formação, é preciso interesse e compromisso do estudante, dedicação dos professores supervisor e orientador, e o conhecimento prévio dos conteúdos. O planejamento e o registro são ferramentas que permitem a concretização do aprendizado servindo de base para quando os alunos estiverem formados e atuando.

Referências

ALBUQUERQUE, Alberto; LIRA, João; Resende, Rui. Representações dos Professores de Educação Física Sobre o Seu Ano de Prática de Ensino Supervisionado. NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012.

AROEIRA, Kalline Pereira. O Estágio como Prática Dialética e Colaborativa: a Produção de Saberes por Futuros Professores. 2009. 253p. Tese de Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e formação contínua: possibilidades para a reflexão da prática docente na área de educação física. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte 2007, Disponível em <cbce.org.br>. Acesso em mar.2013.

AYOUB, Eliana. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; PEREIRA, Ana Luisa; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. Educação Física e formação profissional. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: - abr. 2013.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; BORGES, Cecília; CYRINO, Marina. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? Revista Brasileira de Ciência e Movimento; 20(4): p.13-25, 2012.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. Educação e Pesquisa, São Paulo, n., p.343-360, ago. 2008.

BELTRAMI, Dalva Marin. A Educação Física na Política Educacional do Brasil Pós-64. Maringá, PR: Eduem, 2006.

BORGES, C. L. A formação de docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C. L.; DESBIENS, J. F. (Org.). Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em abr 2013.

BRASIL. 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 abr 2013.

BRASIL. Resolução cne/cp 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em <http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/cil/resolucao_1_cne_2002.pdf>. Acesso em abr 2013.

BRASIL. Resolução cne/cp 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em abr 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991&Itemid=866>. Acesso em abr 2013.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência e Educação*, São Paulo, v.7, n.1, p. 113-122, 2001.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de; CORREA, Eugenio da Silva; BRESSONI, Riselaine da Silva. *Prática de Ensino em Educação Física: estágio supervisionado*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1987.

FOLLE, Alexandra. et al. *Construção da Carreira em Educação Física: Escolhas Trajetórias e Perspectivas*. Movimento, Porto Alegre, RS, v.15, n.1, p.25-49, mar. 2009.

LANKSHEAR, Colin. KNOBEL, Michele. *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *A Construção dos Saberes Docentes nas Atividades de Estágio nos Cursos de Licenciatura*. EGGERT, Edla. (Org.) [et al.] *Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. *Proposições para o Estágio Disciplinar na Formação de Professores de Educação Física*. NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira. *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção*. Florianópolis: UDESC, 2012.

PINHEIRO, Marianna da Luz; PEREIRA, Déborah Santana; GUERRA, Ialuska; CARVALHO, Luciano das Neves; LUCENA, Sávvia Maria da Paz Oliveira. *O Papel dos Estágios Curriculares Supervisionados na Formação dos Graduandos em Educação Física da Região do Cariri*. Disponível em: (<http://www.fiepbulletin.net>). Acesso em: - março de 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PIRES, Giovani De Lorenzi. *Estágio Supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional*. NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira. *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção*. Florianópolis: UDESC, 2012.

SCHNEIDER, Omar. *A Revista Educação Física (1932-1945): Circulação de Saberes Pedagógicos e a Formação do Professor de Educação Física*. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0460.pdf>. Acesso em: - jun. 2013.

SODRÉ, Marina de Lima; NEIRA, Marcos Garcia. A Formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de estágio disciplinar. Caderno de Educação Física (ISSN 1676-2533 | e-ISSN 1983-8883) Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 19, p. 11-18, 2. sem., 2011.

SOUZA NETO, Samuel De et al. A Formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, nº 2, p.113-128, jan. 2004.

SOUZA NETO, Samuel De et al. O Estágio Supervisionado Como Prática Profissional, Área de Conhecimento e *Locus* de Identidade do Professor de Educação Física. NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012.

TAFFAREL, Celi Zulke; LACKS, Solange; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: estratégia e táticas. Motrivivência, Florianópolis, n., p.89-111, jun. 2006.