



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

ANA PATRICIA FREIRES CAETANO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA - LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ:
DESENVOLVIMENTO DOS SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

**MOSSORÓ/RN
AGOSTO/2017**

ANA PATRICIA FREIRES CAETANO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA - LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ:
DESENVOLVIMENTO DOS SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

Dissertação apresentada no programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente como critério para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Normândia de Farias
Mesquita Medeiros

**MOSSORÓ/RN
AGOSTO/2017**

Ficha Catalográfica

C127e Caetano, Ana Patricia Freires.

O estágio supervisionado na formação inicial em educação física- licenciatura na Universidade Federal do Ceará: desenvolvimento dos saberes e práticas docentes / Ana Patricia Freires Caetano. Mossoró, 2017.

133f.; il.

Orientador: Normândia de Farias Mesquita Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Formação inicial. 2. Estágio supervisionado. 3. Desenvolvimento de saberes. 4. Práticas docentes. I. Medeiros, Normândia de Farias Mesquita. II. Título.

CDD 371.102

Catálogo: Vanessa de Oliveira Pessoa
CRB-15/453

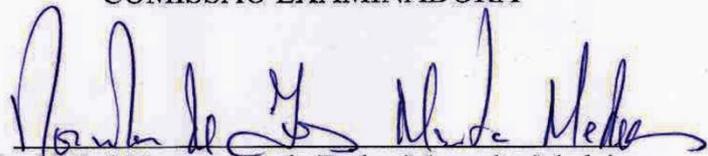
ANA PATRICIA FREIRES CAETANO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA - LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ:
DESENVOLVIMENTO DOS SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

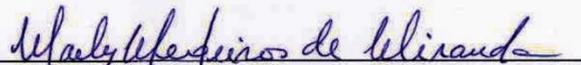
Dissertação apresentada no programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente como critério para obtenção do título de Mestre em Educação.

DATA DE APROVAÇÃO: 25 / 08 / 2017

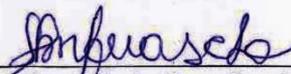
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Normandia de Farias Mesquita Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof.^a Dr.^a Marly Medeiros de Miranda
Universidade Estadual do Ceará



Prof.^a Dr.^a Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico esse trabalho a meus pais, Manoel e Maria, por todo carinho, dedicação e esforço que me fizeram alcançar esta vitória e a meus avós, Antônio e Maria por toda ajuda, acolhida e cuidado a mim dedicados no período em que residi em Mossoró. Também dedico ao meu parceiro maior nessa caminhada, participante direto de todas as etapas da construção dessa dissertação, Jônatas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita bondade e misericórdia, me permitiu o alcance dessa valiosa vitória me dando força, fé e persistência.

Aos meus pais, Maria e Manoel, por toda força, incentivo, amor, cuidado e dedicação que me foram dados em todos os momentos e também a minha irmã, Angélica, pelo incentivo e momentos de descontração.

Aos meus avós, por todo o acolhimento, incentivo e cuidado que me foram dedicados e por me fornecem condições propícias ao alcance da realização desse sonho.

A meu Tio Antônio, por toda a disponibilidade e ajuda desde o primeiro momento que facilitaram ingresso e o curso no POSEDUC.

A minha orientadora, Normândia de Farias Mesquita Medeiros, pela oportunidade de ingressar no POSEDUC, além de toda a contribuição e aprendizado que me foram propiciados nesse percurso acadêmico.

Aos componentes da banca avaliadora, Profa. Dr.^a Hostina Maria Ferreira do Nascimento, Profa. Dra. Marly Medeiros de Miranda, Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira e Profa. Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque por sua disposição em contribuir valorosamente nos constructos e melhorias dessa dissertação.

A meu grande amigo, companheiro e parceiro de caminhada, Jônatas, por toda motivação, incentivo, ajuda, auxílio, paciência, dedicação, escuta sensível, cumplicidade e carinho proporcionados nesse decurso, cuja participação foi essencial atravessa todas as etapas do texto aqui construído.

A minha prima, Samyly, por estar sempre ao meu lado sonhando junto nas situações felizes e também nas tristes, por acreditar em mim e no meu potencial, por proporcionar tantos momentos memoráveis, enfim, por todo o seu companheirismo.

Aos meus amigos da graduação Shianne, Isabella, Aline, Renê e Diego, além dos meus amigos Yasmim e Elias, por toda a ajuda e incentivo, além dos momentos de descontração, alegria e cumplicidade.

A meu Professor de graduação, Edson Soares, cuja ajuda e orientação foram fundamentais para a realização de um projeto de pesquisa que me permitiu o ingresso no curso de mestrado.

A meu Professor e amigo na graduação, Ricardo Hugo Gonzalez, por todas as palavras de incentivo, por sua colaboração, incentivo e ajuda que me fizeram buscar novos horizontes, a quem eu tenho grande apreço e admiração.

A secretária do POSEDUC, Adiza Bezerra, por ser sempre tão solícita na resolução dos assuntos referentes ao mestrado, ajudando e auxiliando em todos os momentos.

A todos os professores e colegas do POSEDUC com quem eu tive a oportunidade de conviver e trocar conhecimentos valiosos nesse percurso, o que me permitiu adquirir, ressignificar e construir saberes primordiais a minha formação.

Por fim, a todos que de algum modo torceram ou contribuíram, de forma direta ou indireta, para a realização deste trabalho.

RESUMO

Tendo em vista a representação do Estágio Supervisionado no processo formativo para docência como momento de prática profissional, assegurar o desenvolvimento de experiências que favoreçam a estruturação dos aspectos teóricos e práticos relacionados à profissão deve ser o enfoque das vivências interiorizadas em tal etapa do processo formativo. Nesse intento, investigou-se o Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física da UFC com o intuito de responder ao seguinte problema: que aspectos teórico-metodológicos são mobilizados no Estágio Supervisionado visando o desenvolvimento dos saberes e práticas docentes na formação inicial em Educação Física-licenciatura da UFC? Objetivou-se analisar os fundamentos teórico-práticos que intercorrem no desenvolvimento dos saberes e práticas docentes mediante as experiências propiciadas no Estágio Supervisionado na graduação em Educação Física - licenciatura, de acordo com a compreensão dos graduandos. Para tanto, a partir de uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, utilizou-se entrevistas semiestruturadas com quatro acadêmicos do curso em questão, matriculados no último componente dos quatro obrigatório, interpretadas por meio da análise de conteúdo, para melhor se compreender aspectos referentes aos conhecimentos, às vivências e às práticas promovidas nessa atividade curricular para o desenvolvimento de ações docentes que articulem as diferentes dimensões de conhecimentos. Desse modo, através das falas dos participantes, percebeu-se que os mesmos atribuem significados positivos às experiências docentes proporcionadas no âmbito investigado, além de elencarem conteúdos disciplinares, pedagógicos e didáticos que fomentam uma preparação profissional humanística, crítica e reflexiva. Compreende-se, portanto, que tal atividade formativa deve ser um espaço no qual a problematização e a investigação sobre as práticas, condutas e saberes dos professores devem ser centrais e enfoque de pesquisas a serem desenvolvidas em campo.

Palavras-chave: Formação Inicial. Estágio Supervisionado. Desenvolvimento dos Saberes. Práticas docentes.

ABSTRACT

Having in mind the value of the Supervised Internship in the training process for becoming a teacher as a moment of professional practice, guaranteeing the development of experiences that favor a structuring of the theoretical and practical aspects related to the profession must be the focus of the internalized experiences in this stage of the training process. In this attempt, the Supervised Internship in the UFC's degree course in Physical Education was investigated in order to answer the following problem: which theoretical-methodological aspects are mobilized in the Supervised Internship aiming at the development of knowledge and teaching practices in initial training in UFC's Education Physics Degree? The objective was to analyze the theoretical-practical foundations that occur in the development of knowledge and teaching practices through experiments promoted in the Supervised Internship in the graduation in Physical Education, according to an understanding of the undergraduates. Therefore, from a qualitative, exploratory and descriptive approach, we used semistructured interviews with four students of the course in question, registered in the last component of the required components, interpreted through content analysis, to understand better the experiences and practices promoted in these curricular classes for the development of teaching actions that articulate as different dimensions of knowledge. Thereby, through the statements of the participants, it was perceived that they attribute positive meanings to teaching experiences provided in the investigated field, besides listing disciplinary, pedagogical and didactic contents that foster professional, humanistic, critical and reflective preparation. It is understood, therefore, that such formative activity must be a space in which the problematization and research on the practices, conducts and acknowledgement of the teachers must be central and focus of researches to be developed in the field.

Keywords: Initial Formation. Supervised internship. Development of knowledge. Teaching practices.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - LIÇÕES DA FENOMENOLOGIA	38
FIGURA 2 - CARACTERÍSTICA DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO.....	40
FIGURA 3 - PERCURSO METODOLÓGICO	47
FIGURA 4 - CATEGORIAS TEÓRICAS E TEMÁTICAS.....	88

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO COM BASES DE DADOS CONSULTADAS.....	48
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO- UFPE	48
QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DE CRÉDITOS OBRIGATÓRIOS E OPTATIVOS PARA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR.....	77
QUADRO 3 - ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFC.....	81
QUADRO 4 - EMENTAS DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA DA UFC	85
QUADRO 5 - DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS	89
QUADRO 6 - UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA ESTÁGIO SUPERVISIONADO	99
QUADRO 7 - UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA SABERES DISCIPLINARES.....	103
QUADRO 8 - UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA TEORIA E PRÁTICA	107
QUADRO 9 - UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA SABERES DA FORMAÇÃO	111
QUADRO 10 - UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: O INICIAR DA PESQUISA: A APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	23
1.1 Desvelando o Objeto de Pesquisa.....	23
1.2 A formação Inicial em Educação Física: situando o problema de pesquisa.....	27
1.3 Percurso metodológico: o caminhar da pesquisa.....	37
CAPÍTULO 2: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL: SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	51
2.1 O Estágio Supervisionado: contextualizando a relevância das experiências no âmbito da formação inicial.....	51
2.2 Os saberes e a prática docente na formação inicial: o Estágio Supervisionado como espaço de desenvolvimento profissional.....	63
CAPÍTULO 3: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFC: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ESTRUTURA CURRICULAR.....	71
3. 1 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFC.....	71
3.1.1 Histórico do curso de Educação Física- UFC: a construção da caminhada formativa.....	72
3.1.2 A atual proposta pedagógica do curso: formação e organização curricular centrada na transformação social.....	74
3.2 Regulamentação para o Estágio Curricular Supervisionado na formação em Educação Física - licenciatura da UFC.....	78
3.3 Programa do componente Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física da UFC.....	83
CAPÍTULO 4: AS EXPERIÊNCIAS, OS SABERES E AS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFC DESEVOLVIDAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS.....	87
4. 1 Apresentação das categorias temáticas.....	88
4.2 O Estágio Supervisionado.....	90

4.3 Os saberes disciplinares.....	99
4.4 Teoria e prática.....	104
4.5 Os saberes da formação.....	108
4.6 Experiências.....	111
4.7 Lacunas e limitações do modelo de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física da UFC.....	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE A.....	130
ANEXO A.....	131

INTRODUÇÃO

A formação de professores é marcada, em sua historicidade, por diversos conflitos e conquistas em prol de uma legitimação profissional pautado na profissionalização, no desenvolvimento de competências, na formação contínua e permanente para que assim os docentes assumam sua atuação frente a posturas inovadoras, críticas e reflexivas (NÓVOA, 1992).

Nesse contexto, o campo de formação inicial da Educação Física se constitui por diversos saberes referentes ao movimento humano. Segundo Marco (2013), a graduação nesse campo se constitui de disciplinas com natureza nas ciências exatas, biológicas e humanas que permeiam as pesquisas e estudos na área. Nessa perspectiva, conforme Melo e Finck (2012), os conhecimentos referentes à área da Educação Física se situam em caráter de construção, constituindo-se em estrutura curricular a partir de saberes advindos das ciências médicas, sociais e humanas.

Para Bertini Junior e Tassoni (2013), a formação inicial em Educação Física que, atualmente, se divide em licenciatura e bacharelado e que prepara para atuação no espaço escolar e nos espaços extraescolares, respectivamente, tem revelado como problemática a dificuldade em estabelecer conhecimentos que são específicos da área, o que vem refletido de forma negativa na constituição da prática e dos saberes profissionais por priorizar aspectos referentes à atuação prática. Para os autores, assim como a teoria, o componente prático deve estar em prioridade durante a formação e ser desenvolvido a partir de uma sólida base teórica, pois ambas as dimensões do saber influenciam na atuação dos professores, seja no âmbito escolar e em outros espaços de atuação profissional.

Além disso, os mesmos autores ressaltam que a educação física está sujeita a uma perspectiva de desvalorização decorrente da inferioridade atribuída as atividades corporais quando comparadas às atividades cognitivas, além da familiarização e simplicidade com a qual são encaradas as práticas corporais, desvalorizando assim a importância desses profissionais (BERTINI JÚNIOR; TASSONI, 2013).

Para além de tais adversidades enfrentadas no âmbito profissional, conforme Gonçalves, Santos e Martins júnior (2007), apesar das atuais reflexões acerca do papel do profissional de educação física acarretarem em mudanças nesse campo de estudo, fatores como a desvalorização perante a sociedade, condução da formação acadêmica e

dificuldade em desenvolver a identidade profissional ainda são questões pertinentes a área e que precisam de atenção.

Contudo, a formação em Educação Física tem passado por significativas mudanças, redirecionamentos e orientações, relacionados à estrutura curricular e a transformação da prática pedagógica e do ensino dos profissionais da área, advindas de discussões sobre os conteúdos abordados durante a formação destes profissionais e a relação teoria e prática, buscando-se assim vencer o mecanicismo disciplinador característico de uma educação física que se originou em meio ao militarismo, propiciando uma aproximação com a educação e as ciências humanas (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Perante os atuais direcionamentos, delimitamos como campo de investigação o processo de formação inicial, haja vista que tal etapa formativa compreende a constituição de saberes e práticas responsáveis por fundamentar a iniciação do exercício da docência, sendo o foco investigativo a inserção dos sujeitos no espaço da prática propiciada pelo Estágio Supervisionado a partir de uma dimensão que interliga teoria e prática.

As pesquisas sobre formação de professores na área da educação física têm aumentado de forma gradativa. Segundo Barbosa-Rinaldi (2008), a formação inicial na área está cada vez mais presente em discussões e publicações na área, a de reflexões sobre a necessidade de mudanças no processo de formação, a partir da superação da racionalidade técnica e a importância da aquisição de conhecimentos que sustentem a relação teoria e prática.

A Universidade Federal do Ceará (UFC), Instituição que atualmente ocupa a 87ª posição entre as melhores Universidades da América Latina, sendo a 20ª melhor do país e 3ª melhor universidade da região nordeste, segundo o QS Universities Rankings¹, abriga o curso de Educação Física desde o ano de 1992, integrado, em seu início, a Faculdade de Educação, unidade acadêmica que acolheu o curso até meados do ano de 2009, período no qual ocorre a mudança do curso para sua própria unidade acadêmica, o Instituto de Educação Física e Esportes - IEFES, marco inicial de uma série de mudanças e reestruturação da formação acadêmica (UFC, 2012). Em recente avaliação

¹ UFC é eleita 87ª melhor universidade da América Latina e 20ª do Brasil. **O Povo online**. Fortaleza, 14 de junho de 2016. Disponível em:

<<http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2016/06/14/noticiafortaleza3624154/ufc-e-eleita-87-melhor-universidade-da-america-latina.shtml>>. Acesso em: 14 de junho de 2016.

das universidades, realizada pelo Ministério da Educação - MEC, processo realizado com base no Conceito Preliminar de Curso - CPC e que analisa aspectos como infraestrutura e titulação dos docentes, o curso de Educação Física - licenciatura da UFC obteve a nota 3,52 que representa o indicativo de qualidade do curso², encontrando-se, de acordo com o Ranking Universitário Folha 2015³, na 14ª posição entre os 524 Cursos de Ensino Superior avaliados.

Integrando-se as novas conjunturas, a fim de oferecer uma formação de qualidade, o curso de Educação Física da UFC realizou no ano de 2011 uma autoavaliação curricular em busca de melhorias e reformulações no currículo da formação acadêmica, que, na atualidade é composta pelas modalidades licenciatura e bacharelado, sendo a primeira uma formação específica, que prepara o profissional para atuar no ambiente escolar enquanto que o bacharel é o profissional habilitado para atuar no setor não-formal de ensino, cuja formação aborda conteúdos mais generalistas da educação física.

Na perspectiva de uma formação que articule teoria e prática, o Estágio Supervisionado Curricular no curso de licenciatura em Educação Física da UFC permite ao futuro docente experienciar a prática de ensino ao inserir os alunos no espaço educacional, mediante a orientação de um profissional experiente, o que permite ao estagiário testar suas competências e habilidades na aprendizagem do ofício da docência (UFC, 2012).

O Estágio Supervisionado, nas discussões atuais (LIMA, 2012; ZABALZA, 2014), apresenta-se como um dos principais componentes curriculares dos cursos de formação de professores, visto que tal experiência propicia aos profissionais em formação problematizar a realidade de ensino-aprendizagem. Segundo Piconez (2012), a articulação entre teoria e prática deve ser princípio norteador das atividades do Estágio, pois, é por meio dessa articulação que se torna possível problematizar e compreender as diferentes situações de ensino, no entanto, a autora aponta que os cursos de formação ainda desenvolvem o Estágio Supervisionado em caráter complementar e dissociado da teoria.

² GASPARI, Cláudia. Os melhores cursos de educação física, segundo o MEC. **Revista Exame.com**, São Paulo, Janeiro de 2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/os-melhores-cursos-de-educacao-fisica-segundo-o-mec>>. Acesso em: 02 de junho de 2016.

³ RANKING Universitário Folha 2015. Rankings de Cursos de Educação Física. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2015/ranking-de-cursos/educacao-fisica/>>. Acesso em: 14 de junho de 2016

Tendo em vista a representação do Estágio Supervisionado no processo formativo para docência como momento de prática profissional, assegurar o desenvolvimento de experiências que favoreçam a estruturação dos aspectos teóricos e práticos relacionados à profissão deve ter enfoque nas vivências. Para Pimenta e Lima (2008), um dos principais desafios referentes ao Estágio Supervisionado é possibilitar um espaço que possibilite a integralização dos diversos saberes, no qual a pesquisa seja uma ferramenta essencial para a compreensão das práticas pedagógicas nos diferentes contextos.

Diante dos elementos que permeiam a formação em Educação Física e a constituição do ser docente, esse estudo se centrará na seguinte **questão problema**: que aspectos teórico-metodológicos são mobilizados no Estágio Supervisionado visando o desenvolvimento dos saberes e práticas docentes na formação inicial em Educação Física - licenciatura da UFC? Tal questão se delineou como centro norteador da nossa pesquisa.

Em decorrência do problema central, surgem os **subsequentes questionamentos**: as experiências vividas no Estágio Supervisionado contribuem para o desenvolvimento dos saberes e práticas docente? Quais saberes são considerados pelos discentes do curso como indispensáveis para a constituição do ser docente? Quais saberes são mobilizados na vivência do Estágio Supervisionado? Como se articulam os saberes da formação e as práticas na vivência do Estágio Supervisionado?

O desenvolvimento dos saberes e da prática docente envolvem uma série de conhecimentos que abrangem diversas competências, conhecimentos e habilidades, bem como as diversas experiências vividas por esse profissional como aprendiz durante sua formação. Aliadas aos conhecimentos teóricos e a realidade do espaço de ensino, se torna necessário oferecer aos professores durante a formação inicial, conhecimentos que o possibilitem refletir sobre sua prática docente e vivenciá-la, para assim exercê-la de forma contextualizada ao processo de ensino-aprendizagem. Para Lopes (2007), a formação de professores exige a constituição de saberes específicos atrelados aos saberes práticos e à ação reflexiva, permitindo ao futuro educador um confronto com as problemáticas e soluções do ambiente de ensino.

Formar-se para a docência significa mobilizar, desenvolver e reinventar de maneira permanente conhecimentos essenciais à ação docente, haja vista que as práticas educacionais encontram-se em constante transformação. Segundo Alberto e Tescarolo (2009), é imprescindível à construção do ser docente a consolidação da identidade

profissional, processo que se caracteriza por ser instituído de complexidade, indispensável para a aquisição da autonomia e protagonismo docente e que se constitui através da formação inicial e de aspectos socioculturais.

Considerando a relevância das vivências práticas para o desenvolvimento profissional docente, delimitamos enquanto **objeto de estudo**, desenvolvimento dos saberes e práticas docente de professores de educação física perante as experiências vividas na atividade Estágio Supervisionado, tendo em vista o espaço propiciado pelo Estágio para a atuação e reflexão acerca dos fatores que envolvem o exercício da docência.

A fim de melhor compreender o processo de constituição da docência no campo da educação física, **objetivo geral** do estudo foi: analisar os fundamentos teórico-práticos mobilizados no desenvolvimento dos saberes e práticas docentes mediante as experiências propiciadas no Estágio Supervisionado na graduação em Educação Física - licenciatura, de acordo com a compreensão dos graduandos.

Ao traçar os **objetivos específicos**, pretendemos: investigar as experiências, os saberes e as práticas docentes promovidas através do componente de Estágio Supervisionado face à sua proposta formativa como componente curricular e sua relação com a realidade pedagógica encontrada no ambiente escolar; verificar a estrutura curricular do curso de licenciatura em Educação Física da UFC e os conteúdos relacionados à formação e constituição da prática docente; identificar os saberes e as práticas docentes considerados necessários ao desenvolvimento de uma ação docente que articule teoria e prática, com base no entendimento dos alunos.

O interesse em se investigar a formação de professores do campo da educação física surge das experiências de ensino vivenciadas na docência através da monitoria de disciplinas no Programas de Iniciação à Docência⁴, além da participação em Programas de Bolsas de Extensão⁵, o que nos permitiu a reflexão a respeito da articulação entre teoria e prática propiciada durante a graduação.

Considerando a delimitação do nosso objeto de estudo, ao realizamos uma pesquisa no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação –

⁴ Vínculo como bolsista de Monitoria de Iniciação à Docência das disciplinas “Ginástica Geral/Sistemas e Métodos Ginásticos” e “Esportes Individuais-atletismo e natação” nos anos de 2011 e 2012, sob a coordenação dos Professores Lorena Nabanete dos Reis Furtado e Ricardo Hugo Gonzalez, respectivamente.

⁵ Participação como bolsista voluntário no projeto de extensão “Esporte Educacional, Inclusão e Qualidade de Vida para Crianças e Adolescentes” no ano de 2012, sob a coordenação do Professor Ricardo Hugo Gonzalez.

POSEDUC – identificamos que existe uma carência de trabalhos dissertativos cuja centralidade residisse nas dimensões formativas que perpassam essa dissertação: educação física e Estágio Supervisionado.

Em pesquisa realizada no sítio da Faculdade de Educação da UERN, ao se buscar o banco de dissertações, entre 2011 e 2015, percebemos que, em se tratando de dissertações concluídas no POSEDUC que abordassem as temáticas da Educação Física, não foram encontrados estudos que se direcionaram a investigar o estágio como componente curricular desse campo do conhecimento, haja vista que até 2015, apenas três dissertações do referido programa trataram em específico do estágio como atividade curricular presente nos cursos de formação inicial.

Desse modo, entendemos que a pesquisa aqui desenvolvida tem potencial para ajudar a criar uma base textual para futuras outras pesquisas que se proponham a análises nesses campos. Assim, ao investigarmos dois temas até então não pesquisados conjuntamente, podemos atribuir a essa dissertação, ao menos no âmbito do POSEDUC, um caráter inédito.

Na busca de uma melhor compreensão acerca do nosso objeto de estudo, delimitamos, inicialmente como categorias de análise teórica formação inicial, o Estágio, além dos saberes e práticas docentes que, posteriormente, desdobraram-se nas seguintes categorias de análise temática: Estágio Supervisionado; b) Saberes disciplinares; c) Teoria e prática; d) Saberes da formação; e) Experiências docentes.

Os principais autores que embasam a escrita desse texto são García (1999), Canário (2006), Imbernón (2006), Veiga (2009), Perrenoud (2002), Nóvoa (1995), Tardif e Lessard (2009), para tratar da formação inicial; Lima (2012), Pimenta e Lima (2005), Piconez (2012), para abordar o Estágio Supervisionado, Tardif (2002), para referirmos sobre saberes docentes, Libâneo (2013) para versar sobre a prática docente, além de outros que fundamentam as discussões a respeito da formação inicial em Educação Física e do desenvolvimento dos saberes e práticas docentes.

Impulsionados pelos ideais fenomenológicos propostos por Husserl (1990), cuja centralidade reside em compreender os fenômenos em sua essência, na forma como se exibem em sua imanência e evidência, buscamos interpretar nosso objeto de estudo com a preocupação de atribuir uma dimensão reflexiva para que assim pudéssemos apreendê-lo de maneira a clarificá-lo, sem atribuir-lhe uma dimensão explicativa, mas sim interpretativa. Essa corrente de pensamento, também denominada por Husserl (1990) de método da crítica do conhecimento, não pretende desvelar aspectos que sejam

transcendentes ao fenômeno ocupando-se apenas do conhecimento visível e aparente. “A fenomenologia não se preocupa, pois, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se este dado é uma realidade ou uma aparência: haja o que houver, a coisa está aí” (GIL, 2008, p. 14).

O percurso metodológico da pesquisa constituiu-se a partir da pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GONZALEZ REY, 2005), do tipo exploratória e descritiva (GIL, 1999; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006), além de caracterizar-se como pesquisa bibliográfica e de campo, quanto aos procedimentos técnicos (GIL, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013) para a construção de um sólido referencial teórico que embasasse nossa aproximação ao lócus da pesquisa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (DUARTE, 2004; MAY, 2004), com quatro discentes do 8º semestre do curso de Educação Física da UFC que estejam regularmente matriculados no curso e na última atividade de Estágio Supervisionado. Como instrumento para análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1997), para a interpretação e decodificação das falas dos sujeitos investigados.

A relevância do estudo apresenta-se por meio da crescente discussão acerca de uma formação de professores pautada na articulação teoria e prática através de vivências concretas durante o processo formativo, de forma a possibilitar a construção do ser docente capaz de refletir com criticidade sobre sua prática. Além disso, tratando-se do Estágio Supervisionado na formação de professores em educação física, ao realizar-se uma pesquisa no banco de teses e dissertações de Universidades Estaduais e Federais da região Nordeste, não foram encontrados estudos que se aproximassem do tema a ser abordado nessa investigação, o que demonstra a carência e a necessidade de se desenvolver pesquisas nessa área.

O texto se compõe de introdução, quatro capítulos e considerações finais. No capítulo 1, contextualizamos aspectos como motivações para a escolha do objeto de estudo, delimitação do problema da pesquisa, assim como o traçado do percurso metodológico a ser seguido. No capítulo 2 nossa abordagem se direcionou a compreender o Estágio Supervisionado como componente curricular dos cursos de licenciatura a partir dos aspectos legais, desdobramentos, objetivos e finalidades. Já no capítulo 3, tratamos da historicidade e da organização curricular do curso de licenciatura em Educação Física da UFC ao situarmos as atividades de Estágio Supervisionado mediante suas propostas. No que se refere ao capítulo 4, buscamos, através do diálogo com os autores, discutir os aspectos mobilizados no desenvolvimento dos saberes e

práticas docentes revelados nas falas dos alunos a partir das categorias de análise temáticas emergentes.

Almejamos que esse estudo ofereça como retorno social colaborar com futuros estudos no campo da formação inicial em Educação Física e da prática docente na área. Entendemos que essa pesquisa não está imbuída de um caráter transformado, no entanto, acreditamos que, ao centralizarmos as discussões no processo formativo dos profissionais dessa área, podemos instigar a realização de novos estudos que venham a desencadear reflexões e ações significativas para se pensar o processo formativo dos futuros profissionais de educação física.

CAPÍTULO 1 - O INICIAR DA PESQUISA: A APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Nesse capítulo, abordaremos aspectos referentes ao caminho percorrido em direção ao encontro com o objeto de estudo e que caracterizam e fundamentam a pesquisa, sendo então delimitados pontos como as questões de pesquisa, os objetivos, a justificativa, além do percurso metodológico a ser utilizado na investigação. Assim, será contextualizado o curso pelo qual se definiu a escolha pela temática, fundamentando-se as motivações que desencadearam o interesse em se investigar a formação inicial em educação física.

O processo de construção e aproximação com a temática desse estudo tem início a partir das reflexões acerca das experiências vividas na graduação em Educação Física da UFC, o que propiciaram uma leitura do processo de formação e da constituição do ser docente diante das práticas promovidas no espaço acadêmico.

Seguindo por esse prisma, destinamos a este capítulo apontar e traçar as ações pretendidas para o subsequente desenvolvimento desta investigação, no intuito de responder as indagações pertinentes ao campo de estudo. A partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC –, alguns pontos foram reformulados com o objetivo de demarcar e centralizar o posterior andamento da pesquisa.

1.1 Desvelando o Objeto de Pesquisa

A trajetória que suscitou o interesse em se pesquisar a formação inicial em Educação Física tem princípio com o nosso ingresso no curso de graduação da UFC, momento que representou grande conquista e avanço em busca do percurso profissional. O primeiro contato com a docência ocorreu por meio do Programa de Iniciação à Docência – PID⁶, experiência que possibilitou, através da observação e de algumas intervenções realizadas no decorrer de disciplinas curriculares específicas, construir referências acerca do universo e das práticas docentes, assim como problematizar e confrontar diferentes perspectivas da condução das atividades interligadas à docência,

⁶ O Programa de Iniciação a Docência – PID oferece bolsas de monitorias de disciplinas da graduação para os alunos que tenham interesse em vivenciar a carreira docente, a fim de incentivar o interesse pelo magistério, contribuindo assim para a formação dos acadêmicos e melhoria da qualidade do ensino (PROGRAD- UFC 2013).

tendo em vista a análise da ação de diferentes professores. Além da vivência no PID, outra significativa oportunidade de experienciar a docência ocorreu através da atuação no Programa de Bolsas de Extensão, na qual podemos intervir ao longo de práticas de ensino específicas do campo da educação física em situações reais de ensino.

Em meio a tais vivências, cursar as atividades de Estágio Supervisionado tornou-se primordial na concepção de referências a respeito da profissão docente, ao propiciar, sob diferentes óticas, uma percepção crítica relativa a aspectos imprescindíveis à atuação profissional como realidade pedagógica encontrada nos espaços de ensino, relação teoria e prática, métodos e estratégias de ensino utilizados pelos professores em situações diversas, dentre outros. Reforçando essa concepção a respeito de Estágio Supervisionado, conforme Lima (2012, p. 123):

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores como facilitador do desenvolvimento docente e aproximação com a profissão e com os profissionais da educação. A aprendizagem se confirma nessa aproximação, pois é um espaço de experiências significativas, o que promove a formação do educador.

Em vista da relevância do Estágio Supervisionado como espaço que promove vivência, observação e reflexão sobre a prática na formação inicial, o eixo central dessa pesquisa se estruturará em torno dos conhecimentos teóricos e práticos inerentes a ação profissional do professor licenciado, que se articulam em prol da construção de saberes e referências para a docência em educação física. Conforme Antunes (2007), o Estágio é um dos elementos fundamentais da formação acadêmica, uma vez que oportuniza a interação entre os conhecimentos teorizados e a participação em contextos reais de trabalho.

No período da graduação, diante dos diferentes contextos e situações apresentados, podemos identificar, ao pensarmos na relação entre teoria e prática, certo distanciamento entre ambas, haja vista que alguns dos conhecimentos transmitidos por meio das disciplinas, muitas vezes, não tinham enfoque em circunstâncias concretas de ensino-aprendizagem ao enfatizar metodologias tradicionais e distantes do pensamento crítico e reflexivo. A inserção e experiência em situações cotidianas de trabalho, após a conclusão da graduação, nas quais podemos exercer a profissão através do ensino de atividades aquáticas, possibilitando a reflexão sobre a pertinência em se potencializar a relação teórico-prática no espaço formativo, uma vez que essas são dimensões

indissociáveis e interdependentes na construção da docência, o que nos faz acreditar que essa correlação se edifica em função das experiências práticas cotidianas. Mediante o entendimento de tal panorama, refletir sobre a relação teoria e prática tornou-se essencial para se compreender as problemáticas inerentes a formação inicial, ao considerarmos a importância dessa fase na afirmação de conhecimentos constituintes da profissão.

Nesse sentido, foi possível perceber que fomentar o diálogo entre os conteúdos específicos e a dimensão da prática, mediados por uma atitude crítica, no interior do processo de formação inicial, surge como um dos principais desafios da formação de professores na atualidade. Para Alberto e Tescarolo (2009), a formação profissional docente deve atrelar a teoria à prática⁷, centrando-se na solidez e na contextualização da realidade profissional ao distanciar-se de metodologias tradicionalmente fragmentadoras dos conteúdos que visam o treinamento e o tecnicismo para assim assegurar o protagonismo e a autonomia, além de favorecer o potencial transformador da docência mediante a articulação entre teoria e prática.

Desse modo, entendemos que pesquisar o estágio na formação inicial em Educação Física pode vir a oferecer contributos significativos para esse campo de estudo. Para tanto, acreditamos que, com a oportunidade para ingressar no curso de mestrado do POSEDUC, conquistamos as condições oportunas para o desenvolvimento de concepções que permitam compreender e desvelar os questionamentos emergentes, resultado de um período de leituras sobre formação de professores. De maneira geral, optamos por estudar a formação dos professores de Educação Física em virtude da estreita proximidade com a temática, além de considerar-se urgente e necessária essa discussão, tendo em vista que os debates na área da educação e docência são cada vez mais indispensáveis perante as intensas e rápidas transformações no campo educacional.

Ao referir-se sobre formação profissional para a docência a nível superior, Tani (2007, p. 6), afirma:

A formação profissional é por excelência um processo muito complexo e dinâmico. Complexo porque envolve a participação de vários elementos constituintes que interagem e dinâmico porque esses elementos mudam com o tempo. Por conseguinte, qualquer tentativa

⁷ Alberto e Tescarolo (2009) defendem uma formação profissional na qual a teoria está indissociada da prática ao considerá-las como dimensões interdependentes e essenciais para o desenvolvimento da profissão.

de compreendê-lo ou avaliá-lo pode resultar em conclusões parciais e temporárias.

Não obstante, a formação acadêmica em Educação Física é demarcada pela complexidade, sendo composta por diversos fatores que interagem entre si e que influenciam na constituição e preparação profissional, como, por exemplo, um corpo de conhecimentos que seja sólido e estruturado, uma proposta formativa voltada para as mais variadas situações-problema, favorecendo o pensamento crítico-reflexivo dos futuros profissionais, dentre outros (TANI, 2007).

Tratar da formação docente dos profissionais de Educação Física implica investigar os conhecimentos que são próprios dessa área de conhecimento. Conforme Taffarel *et. al* (2006), a formação acadêmica em Educação Física, precisa fortalecer aspectos tais como identidade e trabalho pedagógico do professor, que se consolidam em virtude de uma formação apoiada em uma sólida base teórica, na unidade teórico-prática, no compromisso social, dentre outros.

Para tanto, a pesquisa irá se estruturar a partir do objetivo geral: analisar os fundamentos teórico-práticos mobilizados no desenvolvimento dos saberes e práticas docentes mediante as experiências propiciadas no Estágio Supervisionado na graduação em Educação Física – licenciatura da UFC, de acordo com a compreensão dos graduandos. Em decorrência de leituras posteriores à proposta que se concebeu a princípio, em conjunto com alguns encontros de orientação, o objetivo da pesquisa foi reformulado a fim de facilitar a compreensão e a investigação do objeto de estudo, além de viabilizar o seguimento da pesquisa de forma a contemplar e responder os questionamentos norteadores.

Considerando as particularidades da formação em Educação Física, compreende-se que essa pesquisa se faz relevante em virtude da sua recente consolidação como área de estudo, constituindo-se por um corpo de conhecimentos de diferentes naturezas, responsáveis por legitimar os saberes inerentes a esse campo de formação, sendo fundamental o desenvolvimento de pesquisas que promovam a análise e o entendimento em relação a problemáticas que se fazem pertinentes.

1.2 A formação Inicial em Educação Física: situando o problema de pesquisa

A formação de professores se caracteriza como processo organizado, sistemático e contínuo, cujo objetivo é o desenvolvimento da competência profissional e que perpassa por diferentes etapas, que vão desde as experiências vividas no período discente até a fase da formação continuada (GARCÍA, 1999). Tais etapas formativas devem permitir ao professor a construção de sua identidade profissional, assim como a aquisição de conhecimentos e competências que o permitam problematizar a prática mediante a uma sólida base teórica.

Nesse contexto, a formação inicial é entendida como a primeira etapa do processo formativo, que representa o ponto de partida que viabiliza ao professor o desenvolvimento de competências e a aquisição atitudes reflexivas, aquisição da autonomia e a construção da identidade docente (LOPES, 2007). A partir dessa primeira etapa formativa, se torna possível a apropriação, por parte dos futuros docentes, dos conhecimentos específicos inerentes à profissão de ensinar, assim como estabelecer o contato inicial com as problemáticas, que possam vir a permear o campo da docência, além das particularidades dos diversos campos de atuação.

Segundo García (1999), se faz imprescindível pensar a formação inicial como fase primária de um longo e contínuo processo de desenvolvimento profissional⁸, no qual não há a produção de saberes prontos, considerando as constantes mudanças no ensino-aprendizagem e na educação, como um todo. Partindo desse entendimento, Nóvoa (1995, p. 25), destaca:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

Na conjuntura da universalização e mundialização, características dos tempos globalizados, a formação de professores tem passado por significativas mudanças, principalmente em meados da década de 1990, que impulsionaram reformas no campo educacional e formativo (MEDEIROS, 2005). De acordo com a autora, o final do século

⁸ Conceito que engloba as diferentes etapas do processo de formação de professores como a formação inicial e a formação permanente ou continuada.

XX representou a consolidação do processo de reestruturação no campo da educação, momento que propiciou o debate acerca de novas perspectivas para a profissionalização docente em virtude de sua função central para o sucesso da educação e para a formação cidadã dos sujeitos.

Atualmente, as transformações sociais, políticas, educacionais, dentre outras, tem ocorrido em um ritmo vertiginoso, o que tem demandado dos professores conhecimentos cada vez mais diversificados, além de uma postura inovadora, crítica e reflexiva, acarretando desafios para a formação inicial e para a docência, tendo em vista as constantes mudanças e exigências atreladas ao ensino. Porém, ainda são encontradas limitações nos espaços formativos, no que se refere a modelos de formação que são, por vezes, pautados no tradicionalismo e na padronização da atuação profissional.

Nesse prisma, o movimento por uma educação popular e de escolarização das massas em busca da democratização e universalização do ensino, que se iniciou em meados dos anos 60 através da abertura das escolas pela “explosão escolar”, representou mudanças para educação, que conduziram a uma necessidade de reinvenção e reconstrução das práticas docentes, assim como da organização escolar, o que tem acarretado em mudanças formativas, haja vista as modificações do papel e do trabalho docentes (CANÁRIO, 2006).

Ao tratar da magnitude do trabalho docente para a renovação da educação, torna-se indubitável o advento de novas necessidades relativas à formação desses profissionais. Segundo Imbernón (2006), as transformações no campo educativo por meio da democratização do acesso ao ensino provocaram uma reestruturação e reorganização da profissão docente que se tornou um processo assinalado por uma redefinição do trabalho educativo, na qual o professor passa a assumir a função de mediador do ensino ao abandonar a postura simplificada de transmissor de conhecimentos, que, por muito tempo, lhe foi atribuída. Ao ressaltar tal entendimento, Medeiros (2005), explicita que, com a reforma educativa, o professor tem sido cada vez mais desafiado em sua função, sendo-lhes incumbidas múltiplas responsabilidades, circunstâncias que perpassam a necessidade de se conceder a esses profissionais uma formação pautada na criticidade para, assim, romper com a racionalidade instrumental.

Nesse seguimento, o fenômeno da globalização resultou em uma ampliação do campo da docência em função das atuais exigências emergentes nos espaços educativos, no que concerne à diversidade cultural e social do público escolar, o que veio por

demandar uma formação de professores pautada em aspectos indispensáveis, tais como inovação, autonomia e unidade teórico-prática (VEIGA, 2009).

Todavia, Perrenoud (2002), considera que as perspectivas para a formação de professores no século XXI ainda são as mesmas instituídas no século XX, sendo um dos principais desafios da atualidade reinventar a escola e a organização do trabalho docente, tornando o professor sujeito ativo e participante das transformações na educação. Conforme o autor, a formação inicial docente tem fornecido uma visão prescritiva da profissão, realidade que deve ser modificada em razão de uma formação que se estruture em torno das competências, da articulação entre teoria e prática e de uma postura reflexiva.

A profissão docente, em seu contexto de trabalho, designa-se como uma ocupação centrada na interatividade cotidiana e na troca de saberes e experiências entre os sujeitos participantes da educação, profissão que se encontra atualmente envolta por uma perspectiva de desvalorização, considerando que a formação profissional ainda se mantém como um processo deficiente e disperso (TARDIF; LESSARD, 2009).

Nessa conjuntura, perante as transformações na educação e das reflexões acerca da necessária renovação do processo formativo dos docentes, de forma geral, a formação em Educação Física tem igualmente passado por intensa reformulação objetivando superar o racionalismo técnico e o mecanicismo centrado na prática. Desse modo, a educação física é entendida como campo de estudo que compreende os elementos da cultura do movimento (o jogo, os esportes, a ginástica, dentre outros), elementos culturalmente determinados, além de compreender o processo de aprendizagem sobre o movimento e pelo movimento (TANI; MANOEL, 2004).

Por muito tempo, a educação física teve seu enfoque em um processo de instrumentalização do corpo, advindo de uma cultura capitalista, cujo único objetivo era o adestramento e mecanização dos movimentos. Porém, esta realidade tem se transformando no sentido de torná-la mais humanizada, atrelando uma dimensão pedagógica à cultura do movimento e ao ensino das práticas corporais na busca de atribuir uma legitimidade pedagógica ao processo mecanicista até então enfatizado (HEROLD JUNIOR, 2008).

Conforme Betti (2009) e Azevedo e Malina (2004), em meados da década de 1980, a educação física sofreu um período de crise que desencadeou uma série de discussões acerca da formação dos profissionais, do currículo e suas abordagens, assim como do entendimento que se tinha sobre o objeto de estudo da área, o que acarretou em

um processo de reforma curricular firmado pelo Parecer de n. 215 de 16 de junho de 1987, que propôs a implantação dos cursos licenciatura e/ou bacharelado, além da implantação de um novo currículo que contemplasse conhecimentos de cunho humanístico-filosófico e conhecimento de cunho técnico. Na atualidade, a formação acadêmica em Educação Física se divide nas modalidades licenciatura e bacharelado, formações que preparam o professor para atuar no espaço escolar e nos espaços extraescolares⁹ de ensino, respectivamente.

Visando a instituição e fixação de componentes científicos específicos ao campo da educação física, que estivessem apoiados em uma sólida base de conhecimentos teóricos, a Resolução CFE n. 3/87 representou um importante avanço para a estruturação e afirmação da cientificidade em vista das particularidades da área ao fomentar aspectos singulares, tais como: uma nova proposta formativa que contemplasse os diferentes campos de atuação e que viesse a superar a tendência mecanicista ao viabilizar a construção de um conceito identitário para a formação de professores de Educação Física (SOUZA NETO *et. al*, 2004).

Diante de sua historicidade e multidisciplinaridade, muitos são os desafios enfrentados no percurso formativo no campo da educação física. De acordo com Taffarel *et. al* (2006), esse é um campo que engloba conhecimentos de natureza científica, pedagógica, cultural, biológica e humanística, que, em conjunto, estruturam a base de saberes acerca da cultura corporal. Os autores denotam que uma das principais dificuldades da formação acadêmica é superar a fragmentação dos conteúdos a partir da consolidação do trabalho pedagógico e da identidade profissional em consonância com elementos como unidade teórico-prática, mediante uma perspectiva de formação centrada no compromisso social e na vinculação entre formação inicial e continuada.

Reforçando as particularidades da formação inicial em Educação Física, Vieira, Vieira e Fernandes (2008) expõem que formar profissionais nessa área demanda a mobilização de um grupo de saberes cujo perfil está na amplitude e abrangência de conhecimentos, condição essa que impõe desafios à preparação profissional.

A formação inicial em Educação Física, na atualidade, se fundamenta em saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, no entanto, sua tradição formativa está ligada a componentes biológicos relacionados à saúde do corpo em detrimento de sua

⁹ Refere-se por espaços extras escolares os campos de atuação do profissional bacharel em educação física, como clubes, academias, dentre outros, assim como mencionado por Benites, Neto e Hunger, sendo o enfoque dessa pesquisa a formação em licenciatura e sua atuação no espaço escolar (2008).

dimensão cultural e educativa. Porém, a visão de uma educação física voltada somente para a promoção da saúde vem sendo substituída por uma compreensão ampliada, para além de uma tendência biologicista. Segundo Figueiredo (2004, p. 90), o entendimento acerca da área perpassa o seguinte conceito:

A Educação Física, hoje, pode ser compreendida como área que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas. Assim, a Educação Física extrapola a questão da saúde, relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita à promoção e ao desempenho de atividade física.

Dessa maneira, a formação inicial em Educação Física deve ter por base a oferta de condições e oportunidades de desenvolvimento profissional¹⁰ nas quais os professores possam problematizar e atribuir sentido às práticas, sendo capazes de mobilizar e conectar os diversos saberes teóricos e práticos da profissão e, assim, desenvolverem novas práticas transformadoras. Conforme Marcon, Nascimento e Graça (2007), torna-se imprescindível aos cursos de licenciatura em Educação Física oportunizar uma vasta gama de experiências, tanto observacionais quanto interventivas, no sentido de favorecer o desenvolvimento profissional.

Tendo em vista as transformações dos modelos de formação em Educação Física e a extensão do campo de atuação profissional, a oferta de oportunidades variadas de experienciar à docência se faz essencial nos cursos de formação acadêmica, haja vista que a formação inicial se configura como lócus de preparação, referências, observação e reflexão a respeito do trabalho docente. Nessa lógica, componentes curriculares como Estágio Supervisionado e Práticas Curriculares são responsáveis por promover, durante a graduação, a interação entre saberes teóricos e práticos e assim propiciar, a partir da inserção e observação da realidade do trabalho correspondente ao campo, a identificação e aproximação com a atividade profissional (ANTUNES, 2007).

Ao abordar a formação inicial em Educação Física como campo de investigação, algumas problemáticas se fazem prioritárias em meio as emergentes discussões contemporâneas. Assim como em outras áreas de ensino, a dimensão

¹⁰ Para García (1999), o desenvolvimento profissional se refere à associação entre aspectos estruturantes da profissão em suas dimensões organizacionais e contextuais, a partir das quais se integram as práticas escolares, educativas e pedagógicas.

reflexiva tem se expressado como uma inquietação a ser contemplada na formação desses profissionais. Seguindo por essa ótica, Rodrigues (2006, p. 49), afirma;

Apesar de ser decisiva para a qualidade do trabalho docente, a dimensão reflexiva da prática do professor tem sido desconsiderada em grande parte dos cursos formadores e as consequências desta negligência podem ser percebidas através da desvalorização crescente da práxis educativa. As licenciaturas em Educação Física preocupam-se demasiadamente com a formação técnica derivada do conhecimento científico, em detrimento da formação intelectual crítica.

O professor de educação física, sob essa compreensão, se encontra sujeito a uma qualificação a nível técnico, centrada na ênfase da ação prática, em detrimento de sua interdependência com os fundamentos teóricos na qual se desconsidera a relevância de se problematizar o ensino, o que vem por acarretar na padronização do processo formativo dos professores e, conseqüentemente, da prática docente dos profissionais da área.

Para além do debate sobre a importância em se articular reflexão e trabalho docente, outra problemática que permeia a formação em Educação Física está relacionada à consolidação de sua identidade enquanto área de conhecimento. Segundo Tani (2007), apesar da educação física possuir tradicionalismo na formação profissional, desenvolver sua identidade acadêmica apresenta-se como um dos desafios centrais desse campo, na atualidade. O autor destaca que a preparação profissional está vinculada a um corpo de conhecimentos cientificamente sedimentados, que devem estar fundamentados e estruturados a fim de garantir legitimação e identidade ao campo de formação. “A definição de identidade acadêmica e a sua consolidação mediante pesquisas abrangentes e profundas constituem-se, portanto, uma necessidade imperiosa da área” (TANI, 2007, p. 61).

A superação de uma ainda remanescente dicotomia entre teoria e prática tem se exposto também como uma das dificuldades a serem elucidadas. De acordo com Magalhães (2006), o histórico da educação física como campo de profissionalização é marcado pela distinção de conhecimentos teóricos e práticos, já que esses receberam contributos de diferentes áreas. O autor aponta que durante o século XIX os saberes teóricos da educação física, no Brasil, foram construídos a partir de conhecimentos da medicina, na medida em que a prática foi sistematizada pelos militares, o que veio a

modificar-se em meados da década de 1970, período no qual tal campo inicia a produção de conhecimentos que lhe são genuínos.

Em face dessas problemáticas, torna-se possível ressaltar que a correlação entre teoria e prática se faz indispensável na formação inicial em Educação Física, já que a unidade entre esses elementos constitui um eixo no qual se fundamentam os saberes e a ação docente. Partindo dessa compreensão, um dos pressupostos a serem priorizados nos cursos de formação acadêmica consiste em oferecer condições propícias para o desenvolvimento da docência pautada na articulação entre os conhecimentos teórico-práticos.

Nesse contexto formativo, a Universidade Federal do Ceará oferece desde o ano de 1992, o curso de Educação Física, inicialmente na modalidade Licenciatura Plena, sendo sediado na Faculdade de Educação da UFC (FACED), período marcado por uma série de dificuldades e limitações naturalmente impostas pela implementação de um novo curso, relacionadas à estrutura física, a recursos materiais, dentre outros fatores. Após uma série de discussões acerca do processo formativo, no ano de 2004 iniciou-se o processo de reformulação curricular que propiciou uma renovação epistemológica e a incorporação das exigências feitas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB de 1996, a fim de que a formação em Educação Física abandonasse o caráter técnico e valorizasse a formação humana de forma integral, sendo criado no ano de 2006 o curso de bacharelado, tendo como pressupostos sociofilosóficos a emancipação humana inserida em um contexto multidimensional, que envolve o movimento humano e a corporeidade, interligados à formação integral do ser humano (UFC, 2012).

Durante os anos de 1992 até 2009 o curso de Educação Física se localizou na FACED que ofereceu apoio para o desenvolvimento do curso, porém, suas dependências físicas não atendiam as necessidades do processo de ensino reais dessa graduação, que, após enfrentar diversas dificuldades, conseguiu se expandir através da criação do Instituto de Educação Física e Esportes - IEFES, sendo seu principal objetivo a formação integral do profissional de educação física, oportunizando atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFC, 2012). A partir da divisão, o curso de licenciatura em Educação Física da UFC tem como objetivo promover um espaço de formação crítica e reflexiva que visa formar um professor autônomo, capaz de desenvolver a criatividade a partir de uma postura inovadora, construída com base no aprofundamento teórico e o

fortalecimento da relação teoria e prática e assim preparar o profissional para atuar no ambiente escolar (UFC, 2012).

A fim de possibilitar experiências práticas ao viabilizar a articulação com a teoria, o Estágio Curricular Supervisionado é condição obrigatória nos cursos de licenciatura, tendo em vista a relevância da vivência contextual das ações profissionais de ensino-aprendizagem para a formação docente. O Parecer CNE/CP 28/2001¹¹, fixa a duração de 400 horas como carga horária mínima para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, componente que compreende o período de aprendizagem na prática de determinado ofício, o qual promove a capacitação em serviço.

Nesse âmbito, o curso de licenciatura em Educação Física da UFC tem como componente curricular obrigatório o Estágio Curricular Supervisionado dividido em quatro componentes, cursados nos últimos semestres da graduação, cujo objetivo é propiciar a inserção e o desenvolvimento da atividade docente a partir da interpretação, compreensão e intervenção pedagógica, ao oportunizar ao futuro professor acesso ao conhecimento direto da realidade profissional. O estágio, realizado de preferência em escolas públicas, perpassa por todas as fases da educação básica e segue as orientações do Parecer CNE/CP 28/2001, que fixa o desenvolvimento do estágio sob um regime de colaboração entre as instituições de ensino e as instituições formadoras para que o estagiário possa se inserir na realidade institucional e assim se apropriar *in loco* das tarefas docentes, o que oportuniza aos discentes o direto contato com a dinâmica do sistema de ensino escolar, além de facilitar o diálogo entre profissionais reconhecidos e os estagiários (UFC, 2012). Logo, é pautado no entendimento de estágio como espaço de promoção da prática em contexto, no qual se deve problematizar a realidade sob a luz dos pressupostos teóricos que o foco da pesquisa será tal experiência.

Em razão das necessidades circunscritas no histórico da formação de professores de Educação Física, o problema de pesquisa será estruturado em função do subsequente questionamento: que aspectos teórico-metodológicos são mobilizados no Estágio Supervisionado visando o desenvolvimento dos saberes e práticas docentes na formação inicial em Educação Física - licenciatura da UFC? Sendo assim a questão norteadora que delimitará a pesquisa. Dessa maneira, algumas questões decorrentes se fazem significativas, tais como: as experiências vividas no Estágio Supervisionado

¹¹ Trata-se de parecer que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

contribuem para o desenvolvimento dos saberes e práticas docentes? Quais saberes são considerados pelos alunos do curso como indispensáveis para a constituição do ser docente? Quais saberes são mobilizados na vivência do Estágio Supervisionado? Como se articulam os saberes da formação e as práticas na vivência do Estágio Supervisionado?

A fim de contemplar as questões pertinentes a pesquisa considera-se de suma importância embasar e delimitar o percurso teórico-investigativo, tendo por eixo central fundamentar a compreensão acerca das categorias formação inicial, o Estágio, além dos saberes e práticas docentes.

A formação inicial representa o início da trajetória de profissionalização que, ao estar inserido em um amplo panorama de desenvolvimento profissional, é responsável por promover a constituição dos saberes pedagógicos específicos ao fornecer conhecimentos de natureza cultural, científica, psicopedagógica, contextual, dentre outros, e assim colaborar para a capacitação do docente mediante uma atitude crítica, reflexiva e inovadora (IMBERNÓN, 2006).

No decurso de tal perspectiva, para Nóvoa (1995), pensar na formação do professorado denota ter por base o contexto de atuação, propiciando o desenvolvimento profissional em sua dimensão coletiva e pessoal por meio de dinâmicas, que estimulem a construção da identidade docente e a aquisição da autonomia, pois, é a partir do investimento pessoal que se potencializa a ação coletiva. Dessa forma, a iniciação da carreira profissional deve centrar-se na multiplicidade de experiências, que permitam a observação e intervenção, objetivando a conexão entre os diversos saberes teorizados e aqueles que são adquiridos na prática de ensino.

No interior do processo formativo ocorre a integração dos diferentes saberes, sendo a vivência da prática um dos componentes essenciais para a aproximação da realidade, na qual se tem a possibilidade de confrontá-la com a teoria. Para Lima (2012), o Estágio Supervisionado na profissão docente, um dos principais espaços de vivência prática na formação inicial, tem como objetivo unir teoria e prática a partir da reflexão sobre a realidade, sendo a pesquisa um dos seus pilares por promover uma postura investigativa e um olhar crítico aos futuros professores.

Ainda que esse seja um componente primordial da formação docente, conforme Pimenta e Lima (2005), o Estágio, na maioria das vezes, é visto como atividade instrumental e desvinculada da teoria, estando sob uma perspectiva

reducionista, que precisa ser superada a fim de atribuir ao estágio a dimensão da pesquisa e produção de conhecimento.

Justificando a importância do estágio como elemento substancial na formação do professor, Lima (2008), enfatiza que, para além de um componente curricular, esse espaço possibilita o aprendizado de aspectos essenciais ao trabalho docente através da sistematização dos conhecimentos teorizados na academia e que colaboram para a construção da identidade profissional.

A formação docente consiste em um processo de permanente construção de saberes, práticas e vivências, cujo enfoque deve emergir do contexto e das especificidades dos diferentes espaços educacionais. Esse processo, em diversas áreas do ensino, envolve uma série de aspectos e competências essenciais aos professores para que assim seja desenvolvida uma prática docente consciente e reflexiva. Contudo, diversos fatores estão envolvidos na constituição da prática docente, que estão para além da graduação.

De acordo Tardif (2002), os saberes docentes estão condicionados à heterogeneidade e ao pluralismo por serem provenientes de situações diversas, tendo em vista a multiplicidade de contextos referentes à ação de ensinar. Para o autor, a produção dos saberes se dá nos diferentes cenários de atuação profissional, haja vista a direta correlação entre as variadas conjunturas de trabalho e a constituição dos saberes profissionais, curriculares, experienciais e disciplinares.

A sociedade contemporânea exige dos educadores um conjunto de habilidades e competências fundamentais para a construção da prática docente que são essenciais ao desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. Conforme Rodrigues (2006), os cursos de graduação têm desconsiderado a reflexão como competência constituinte da prática docente, fator que acarreta em uma desvalorização da práxis¹². O autor nos fala que a formação profissional dos educadores físicos deve propiciar o diálogo entre teoria e prática ao possibilitar a reflexão e conscientização das limitações que são inerentes à profissão, sendo que o ensinar, como ação docente, só é aprendido ao longo das experiências vividas nos espaços educacionais e assim, através destas experiências é que se desenvolve a capacidade reflexiva e o pensamento crítico.

Diante das atuais premissas relativas ao trabalho do professor, a prática docente tem se modificado em busca de ajustar-se ao recente panorama da educação. Segundo

¹² Pimenta e Lima (2005), explanam sobre o conceito de práxis partindo do pressuposto que visa superar a dicotomia entre teoria e prática, ao compreendê-las sob uma perspectiva dialógica.

Libâneo (2013), o ensino contemporâneo tem acarretado em novas exigências atitudinais a prática docente, no que se refere à incorporação de competências condizentes com a nova realidade social encontrada no espaço escolar. O autor destaca que aspectos, tais como: pensar em uma prática interdisciplinar e interativa, estimular a consciência crítica dos educandos, atender a diversidade cultural, assumir o ensino como mediação em detrimento da transmissão tornam-se imprescindíveis para o desenvolvimento da prática docente.

1.3 Percorso metodológico: o caminhar da pesquisa

O decurso metodológico da pesquisa foi construindo-se e delimitando-se ao longo da definição e estruturação dos aspectos centrais a nortear o estudo, os quais foram elucidados e pontuados a fim de se contextualizar os procedimentos e ferramentas utilizados na composição da nossa investigação.

Conduzidos pelas proposições fenomenológicas desenvolvidas por Husserl (1990), método filosófico que tem por finalidade elucidar a essência dos fenômenos a partir da compreensão do que é imanente e evidente, sem atentar para quaisquer aspectos que possam transcendê-lo, é que buscamos clarificar os questionamentos que norteiam o estudo e assim apreendermos os possíveis significados atribuídos ao contexto por nós investigado, tendo em vista nossa intenção de analisar o desenvolvimento dos saberes e práticas docentes de acordo com a compreensão dos sujeitos, da forma como esses a enxergam e percebem. Nesse entendimento, o método é definido da seguinte forma:

‘Fenomenologia’- designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa um método e uma atitude intelectual: a *atitude intelectual* especificamente *filosófica*, o *método* especificamente *filosófico* (HUSSERL, 1990, p. 46).

Desse modo, o método fenomenológico, ao ser crítica do conhecimento das ciências naturais e atitude espiritual filosófica, pretende questionar os fenômenos a fim de assim compreendê-los de forma clara, no intuito de exprimir aspectos visíveis e elementares que são inerentes à conjuntura analisadas. “O conhecimento não se *nega*

nem se declara em *todo* o sentido como algo duvidoso pelo facto de se <<pôr em questão>>” (HUSSERL, 1990, p. 22).

Ao delimitar a trajetória de encontro ao fenômeno, Husserl (1990), estabelece como pontos norteadores cinco lições que caracterizam o percurso a se seguir nas interpretações dos conhecimentos na análise fenomenológica, como exibido na figura abaixo:

FIGURA 1 - LIÇÕES DA FENOMENOLOGIA



FONTE:

autora (2017).

A primeira lição destaca as bases filosóficas do pensamento fenomenológico ao acentuar seu caráter subjetivo e interpretativo, contrapondo os conceitos de atitude espiritual natural, inerentes às ciências objetivas em sua lógica empírica e generalista, a atitude espiritual filosófica, pautada no questionar e refletir.

Ao considerar o conhecimento em sua imanência, conforme Husserl (1990), esse método, também denominado de crítica do conhecimento, fundamenta-se no pensamento e atitude filosóficos, diferenciando-se das ciências naturais por afastar-se do que é transcendente ao fenômeno, além de não estabelecer como ponto de partida para as investigações o desconhecido, o hipotético e o que está pressuposto, distanciando-se do âmbito da naturalidade científica. “Fazer do conhecimento um dado evidente em si mesmo e querer aí intuir a essência da efectuação não significa deduzir,

induzir, calcular, etc., não significa inferir novas coisas com fundamento a partir de coisas já dadas ou que valem como dadas” (HUSSERL, 1990, p. 26).

A segunda lição enfatiza a intenção da crítica do conhecimento em clarificar os fenômenos em sua essência sem partir do desconhecido, porém, do cogitado. Para Husserl (1990), nenhum conhecimento é inicialmente obscuro ou incerto, haja vista que desde o princípio se emprega um entendimento acerca das coisas que se percebe.

Nesse viés, uma das principais características do pensamento fenomenológico reside no fato deste não se ocupar do enigmático, do oculto, mas sim do visível, do essencial e da claridade dos fenômenos. Logo:

[...] a crítica do conhecimento é uma ciência que quer continuamente, só e para todas as espécies e formas de conhecimento, criar claridade, então não pode utilizar nenhuma ciência natural; não pode religar-se aos seus resultados nem as suas asserções sobre o ser; estes permanecem para ela em questão. Todas as ciências são para ela apenas *fenômenos de ciência* (HUSSERL, 1990, p. 25, grifo do autor).

Na terceira lição é elucidada a perspectiva fenomenológica em sua centralidade no dado intuitivo e absoluto em razão de seu caráter puramente subjetivo, que é captada de forma singular pelos indivíduos. Portanto:

[...] é manifesto que só posso clarificar a essência do conhecimento, se eu o perscrutar por mim mesmo e se ele próprio me for dado a ver tal como é. Devo estudá-lo imanentemente e mediante uma <<visão pura>>: a sua transcendência é sim problemática [...] (HUSSERL, 1990, p. 73).

Segundo Husserl (1990), esclarecer o que essencialmente está incluso no fenômeno não permite generalizações, haja vista que cada realidade tem suas particularidades e é interpretado pelos sujeitos de acordo com suas experiências, subjetividades e pontos de vistas distintos. Contudo, “[...] o fundamento de tudo é a *captação do sentido do dado absoluto, da absoluta claridade do estar dado*, que / exclui toda a dúvida que tenha sentido; numa palavra: a *captação do sentido da evidência absolutamente intuitiva, que a si mesma se apreende*” (HUSSERL, 1990, p. 29, grifo do autor).

A quarta lição ressalta que o método pode ocupar-se do conhecimento universal desde que esse se faça compreender de maneira visível, evidente e imanente. Por isso, é relativo à fenomenologia:

[...] a evidência do ser da *cogitatio* e, porque a temos, ela não implica enigma algum, portanto, também não o enigma da transcendência; vale para nós como algo de inquestionável, de que nos é permitido dispor. Não menos temos evidência no universal; *objectalidades e estados de coisas universais* surgem-nos em autopresentação e estão dados no mesmo sentido, portanto, inquestionavelmente; e estão autodados adequadamente no sentido mais rigoroso (HUSSERL, 1990, p. 90, grifo do autor).

Já a quinta e última lição aponta que na fenomenologia a essência dos fenômenos pode ser entendida com base na percepção do existente e do abstrato, não interessando o fator real ou irreal das coisas. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 36) esse método “limita-se aos aspectos essenciais e intrínsecos do fenômeno, sem lançar mão de deduções ou empirismos, buscando compreendê-lo por meio da intuição, visando apenas o dado, o fenômeno, não importando sua natureza real ou fictícia”.

Dessa forma, a fenomenologia é uma ciência filosófica que tem como enfoque interpretar os fenômenos em sua clareza, preocupando-se com o saber que é imanente, percebido, refletido e cogitado, sem centrar-se na inquietude em desvelar possíveis características que ultrapassem o que se manifesta em contexto, como representado na figura a seguir.

FIGURA 2 - CARACTERÍSTICA DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO

FONTE: autora (2017).

Sustentados pelos princípios fenomenológicos é que nos propomos a compreender o desenvolvimento dos saberes e práticas docentes face à vivência na atividade curricular de Estágio Supervisionado no curso de Educação Física da UFC, com o propósito de interpretar e descrever esse contexto específico de iniciação e desenvolvimento da docência assim como tal perspectiva se exhibe e é por nós percebida e apreendida.

Seguindo por esse percurso, definir e conceituar as ferramentas e aspectos metodológicos norteadores da pesquisa se faz essencial. Nesse intuito, caracterizamos o estudo quanto à abordagem, quanto aos objetivos, aos procedimentos técnicos, além de caracterizar os instrumentos de coleta e a técnica de análise dos dados.

Com relação à abordagem, nossa pesquisa se centra na abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994), afirmam que pesquisas de cunho qualitativo no campo da educação admitem variadas possibilidades e são utilizadas para investigações em

contextos naturais para a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos. Os autores esclarecem que tais investigações não objetivam formular hipóteses de maneira prévia, contudo, prioriza a complexidade dos fenômenos investigados por meio de sua detalhada e minuciosa descrição. Desse modo, Bogdan e Biklen (1994, p. 16), ressaltam:

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses.

Alguns aspectos são fundamentais ao desenvolvimento de estudos com essa abordagem. Conforme Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, a produção dos dados está relacionado ao interesse do pesquisador que, ao interpretá-los a partir das perspectivas, sentidos e impressões atribuídas pelos sujeitos a determinado fenômeno ou contexto, realiza a análise da realidade de forma indutiva, descritiva e aprofundada. Para além de tais características, estudos qualitativos têm por finalidade elucidar questões de caráter educativo através do confronto das ideias do investigador e dos dados encontrados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nessa ótica, para Gonzalez Rey (2005), a pesquisa qualitativa trata de temáticas que surgem da aproximação do pesquisador com o objeto a ser estudado, sendo a pesquisa um processo contínuo e reflexivo que não se inicia a partir de hipóteses, mas sim em meio a desafio e incertezas, através da interpretação subjetiva do pesquisador, tendo em vista que a construção dos dados se dá pela busca da compreensão de realidades complexas.

Tendo em vista que as bases do método fenomenológico estão no intuitivo, subjetivo, percebido, cogitado e no que se pode interpretar acerca dos contextos investigados, entendemos que, em conjunto com a abordagem qualitativa, torna-se possível uma melhor interpretação do nosso objeto de estudo devido à complementaridade de ambas as dimensões metodológicas no que se refere à busca de uma compreensão mais próxima e fidedigna possível do fenômeno. “Os investigadores

qualitativos pensam que o facto de abordarem as pessoas com o fito de compreenderem o seu ponto de vista ainda que não constitua algo de perfeito é o que menos distorce a experiência dos sujeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 54).

A fim de classificar a pesquisa quanto aos objetivos, delimitamos o estudo na perspectiva das pesquisas exploratória e descritiva. Gil (2008), descreve a pesquisa exploratória como um tipo de estudo que permite uma maior flexibilização em seu planejamento e que tem como principal característica fornecer uma visão geral acerca do objeto a ser estudado. O autor identifica que pesquisas nesse viés possibilitam o esclarecimento de ideias e conceitos, no intuito de propiciar uma melhor elaboração do problema de pesquisa, com base em uma sólida revisão bibliográfica. Para Köche (2011), os estudos exploratórios são aqueles em que ainda não há uma teoria delimitada. “Nesses casos é necessário desencadear um processo de investigação que identifique a natureza do fenômeno e aponte as características essenciais das variáveis que se quer estudar” (KÖCHE, 2011, p. 126).

Sampieri, Collado e Lucio (2006), exprimem que esse tipo de pesquisa costuma se delimitar a partir da concepção do referencial teórico, quando se torna possível identificar que se trata de um assunto pouco explorado ou até mesmo desconhecido. Ao reforçar tal compreensão, Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52) denotam que pesquisas exploratórias se caracterizam por “[...] proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos [...]” e assim reunir informações sobre o objeto, a fim de melhor conduzir o enfoque a ser desenvolvido ao longo do estudo.

Em relação à pesquisa descritiva, para Gil (2008), seu objetivo é a descrição de características do fenômeno a ser estudado. Ao coletar dados acerca de determinado contexto, situação ou comunidade, torna-se necessário que o pesquisador visualize e especifique os aspectos inerentes à coleta dos dados para posteriormente descrevê-los (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Assim, “[...] pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2008, p. 28).

Conforme Köche (2011), descrever os fenômenos implica em não manipular as condições nas quais esse se apresenta. Destarte, o autor elucida que, ao contrário da pesquisa experimental, “[...] a descritiva constata e avalia essas relações à medida que essas variáveis se manifestam espontaneamente em fatos, situações e nas condições que

já existem. Na pesquisa descritiva não há a manipulação *a priori* das variáveis” (KÖCHE, 2011, p. 124). Nesse seguimento, nos estudos descritivos, “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.52).

No que concerne aos procedimentos técnicos, nosso estudo se apoia nas pesquisas bibliográfica e de campo. Gil (2008) e Prodanov e Freitas (2013), indicam que a maioria dos estudos são antecedidos da pesquisa bibliográfica, procedimento que permite, através da consulta de determinado assunto em material publicado, a exploração mais ampla de temáticas variadas a partir da aproximação de diferentes perspectivas.

Já a pesquisa de campo tem como propósito esclarecer questões em um nível mais aprofundado, acerca de uma comunidade específica, apresentando maior flexibilização do planejamento, quando comparado aos estudos de levantamento (GIL, 2008). “Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59). Os autores ainda afirmam que se faz essencial definir técnicas de coleta e análise dos dados que se aproximem da temática e da abordagem da pesquisa.

O cenário de nossa investigação foi o curso de graduação em Educação Física - licenciatura da UFC, formação cuja historicidade ainda é recente e marcada por debates em prol de uma qualidade do ensino ao se centrar na preparação de professores engajados e preocupados com seu papel de educadores frente à uma perspectiva de transformação social. Ao adentrarmos no contexto formativo dessa graduação, em específico, buscamos compreender a experiência do Estágio Supervisionado, os saberes por ela mobilizados e como esses se articulam na prática pelo ponto de vista dos alunos.

O grupo estudado foi composto por quatro estudantes do curso de Educação Física -licenciatura da UFC que se dispuseram a participar da pesquisa e que estivessem regularmente matriculados no componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado IV-Ensino Médio e/ou EJA. Tal escolha se deu em razão da natureza interventiva dessa atividade, na qual os acadêmicos vivenciam a prática pedagógica ao assumirem a posição de docentes diante da inserção curricular direta na realidade de ensino, além de ser o último dos componentes cursados na formação acadêmica.

Como critério de seleção da amostra, foi estabelecido que os participantes estivessem regularmente matriculados no curso e no componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado IV, pertencessem à modalidade Licenciatura, que tivessem cursado as quatro atividades de Estágio Curricular Supervisionado e que não tivessem atuado profissionalmente em algum outro estágio para além do obrigatório, remunerado ou não.

Em um primeiro momento, ocorreu o contato com os alunos do curso a serem investigados, por meio de uma visita em uma das reuniões do Estágio Supervisionado IV do curso licenciatura em Educação Física, na qual foram explicados os objetivos do estudo. Em seguida, foram apresentados os critérios de seleção e convidados os alunos para participação no estudo. Dentre os dez alunos presentes no momento de nossa abordagem, seis aceitaram colaborar conosco, no entanto, quatro desses se enquadraram totalmente em nossos critérios. Os discentes que decidiram participar assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Foi mantido o sigilo dos nomes dos entrevistados e os dados obtidos foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Para a coleta dos dados, foi utilizada à entrevista semiestruturada. De acordo com Duarte (2004), a entrevista é uma forma de contato que ao mesmo tempo é formal e informal e que propicia um discurso livre, desde que se relacione com os objetivos da pesquisa, contudo, demanda do entrevistador habilidade e objetivos bem definidos, além de ser imprescindível uma adequada condução da entrevista, pautada na descontração e leveza, porém sem que se desvie o foco da pesquisa.

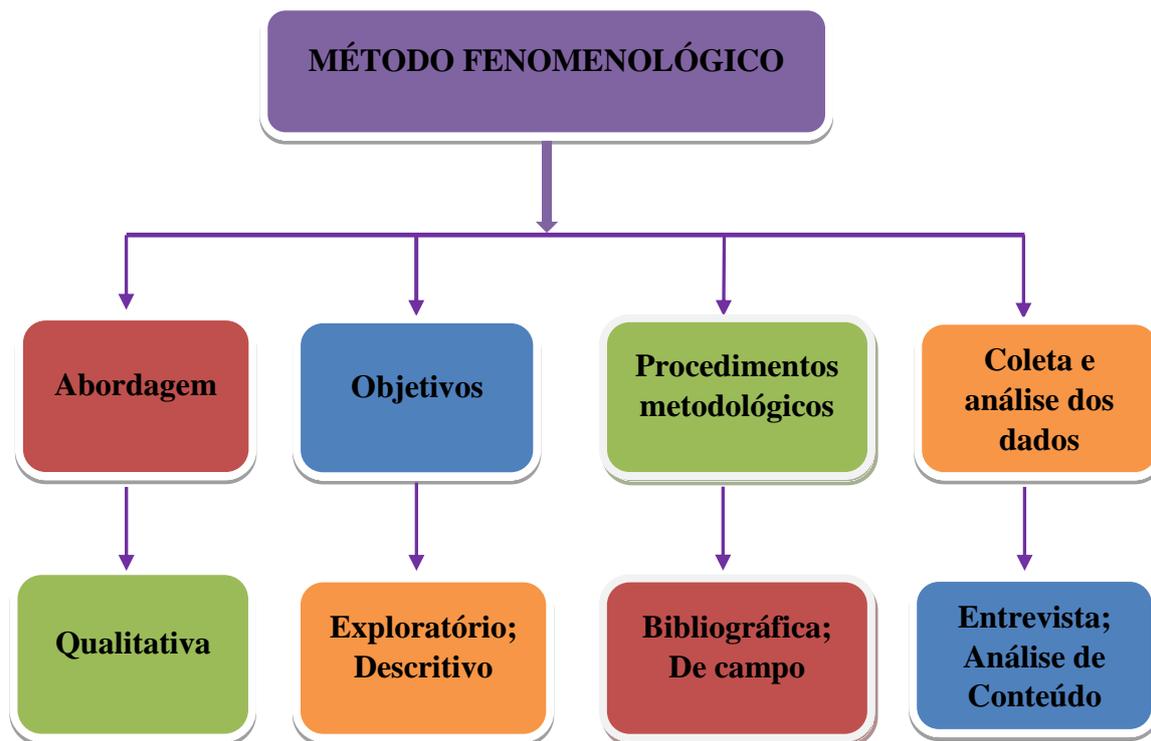
Conforme May (2004), na entrevista semiestruturada, apesar de se ter um roteiro pré-estabelecido, essa técnica de coleta permite ao pesquisador uma maior liberdade para buscar informações que não tenham sido contempladas no roteiro e que possam emergir no decorrer da conversação com o entrevistado, permitindo assim ao entrevistador provocar os sujeitos a esclarecer e aprofundar pontos que tenham sido abordados de forma superficial em sua fala e que sejam pertinentes ao estudo. Para tanto, “[...] o entrevistador deve não apenas estar ciente do conteúdo dela, mas também ser capaz de registrar a natureza da entrevista e a maneira na qual as perguntas são feitas” (MAY, 2004, p. 149).

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas por meio de um aplicativo de gravação de aparelho de telefonia móvel, transcritas com auxílio do programa de transcrição online *Speechnotes* e posteriormente reouvidas e revisadas para que todas as falas se apresentassem da forma mais fiel possível, sem quaisquer

supressões e/ou distorções. A partir das entrevistas, foi pretensão nossa investigar aspectos referentes aos saberes, às vivências e às práticas promovidas no Estágio Supervisionado para o desenvolvimento de ações docentes que articulem teoria e prática, através das quais elencamos cinco categorias temáticas, de acordo com os pontos mais recorrentes nas falas dos entrevistados, formuladas também em concordância com as categorias teóricas inicialmente por nós escolhidas e descritas.

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo que de acordo com Bardin (1997), se caracteriza por ser uma estratégia de análise que visa, por meio da interpretação e decodificação de mensagens, descrição objetiva de aspectos revelados em escritos ou na fala dos sujeitos. Conforme a autora, a princípio, essa técnica esteve associada à pesquisa quantitativa, tendo em vista a tendência tradicionalista das pesquisas norte-americanas, locus de desenvolvimento da análise de conteúdo. Entretanto, após debates acerca da limitação conferida a essa técnica, a análise de conteúdo foi ampliada e incorporada a diversas áreas investigativas, tais como: psicanálise, psiquiatria, história, dentre outras. Logo, a análise de conteúdo em uma pesquisa de abordagem qualitativa é uma técnica que visa à análise sistemática dos fragmentos ausentes ou presentes em determinadas mensagens, através de sua descrição e categorização (BARDIN, 1997).

As falas dos sujeitos foram codificadas na forma de unidades de registo e agrupadas na forma das seguintes categorias temáticas: a) Estágio Supervisionado; b) Saberes disciplinares; c) Teoria e prática; d) Saberes da formação; e) Experiências docentes. Para Bardin (1977, p. 105), “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Desse modo, selecionamos e recortamos os trechos das entrevistas pertinentes aos temas por nós discutidos. Em vista disso, segundo Gomes (1997, p. 87), as unidades de registo são “[...] elementos obtidos através da decomposição das mensagens”, enquanto que as categorias “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1997, p. 117). Dessa forma, todos os dados foram lidos, revisados, transcritos e categorizados de acordo com seu significado. Na figura que se segue, resumimos a trajetória metodológica por nós percorrida:

FIGURA 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

FONTE: autora (2017).

A partir da definição do percurso metodológico, com o intuito de melhor fundamentar a pesquisa, foi realizada uma busca por estudos, que abordassem os seguintes tópicos: A experiência do Estágio Supervisionado e o desenvolvimento dos saberes e práticas docentes na formação inicial de licenciaturas em Educação Física. Usamos como fonte de informação os Bancos de Dados de Teses e Dissertações das Universidades Estaduais e Federais da Região Nordeste, que possuem Programa de Pós-Graduação na área da Educação a partir dos termos: Estágio Supervisionado, formação inicial e Educação Física no título e/ou no resumo. Dentre os estudos dos 12 programas consultados, não foi possível encontrar pesquisas que tivessem centralidade na relação entre prática docente e o componente de Estágio Supervisionado, especificamente. Todavia, encontramos dois estudos que investigam a dimensão prática, na qual se insere o Estágio Supervisionado, no contexto da formação inicial em Educação Física que foram pormenorizados devido à sua proximidade com o campo investigativo desse estudo. Os dados da busca nos bancos de dados se exibem no quadro abaixo:

QUADRO 1 - PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO COM BASES DE DADOS CONSULTADAS.

Instituição	Programa de pós-graduação	Período	Nº de estudos encontrados a partir da produção geral
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ- UFC	PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	até 2016	843
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ- UECE	PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	2006 a 2016	189
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	até 2016	182
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI	PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM EDUCACAO	2005 a 2016	197
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE-UFRN	PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	2007 a 2016	538
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2013 a 2015	41
UNIVERSIDADE FEDERAL DDA PARAÍBA- UFPB	PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	1998 a 2015	342
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO- UFPE	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	2003-2015	624

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS- UFAL	MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2006-2015	94
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE- UFS	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	2006 a 2015	263
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA- UFBA	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	2006 a 2014	201
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	2003 a 2015	292

Fonte: Bancos de Dados de Teses e Dissertações das Universidades Estaduais e Federais da Região Nordeste consultadas (2016).

Ao realizar a pesquisa intitulada: *A relação entre as práticas de formação de professores e a teoria do conhecimento no curso de licenciatura em educação física da universidade regional do cariri*, Vieira (2012), na Universidade Federal de Pernambuco UFPE, apresenta sua tese de doutorado, a partir da qual se desenvolveu uma análise acerca da relação entre os conhecimentos teóricos e práticos no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri (URCA). Com o objetivo de “[...] compreender as múltiplas determinações, os conflitos, as contradições e antagonismos decorrentes dessa relação, na perspectiva de uma pedagogia socialista” (VIEIRA, 2012, p. 8), o estudo investiga as práticas curriculares (prática como componente curricular, Estágio Supervisionado e prática pedagógica do professor formador), sob a luz da teoria do materialismo histórico-dialético, que norteia o projeto político-pedagógico do curso, ao situar os saberes circunscritos no processo de formação de professores em uma perspectiva de totalidade histórica, dialética e social. A amostra da pesquisa foi composta por sete professores efetivos do curso de Licenciatura em Educação Física da URCA, que foram investigadas a partir de observação direta e da entrevista semiestruturada. Vieira (2012), conclui em sua pesquisa que o materialismo histórico-dialético não tem orientado as práticas formativas dos professores, o que vem por apontar uma fragmentação dos conteúdos durante a formação acadêmica.

No que se refere à pesquisa de Araújo (2011), intitulada: *A prática como componente curricular na Universidade Federal do Maranhão: implicações no Curso de Licenciatura em Educação Física*, a autora investigou se a inserção da prática como componente curricular contribuiu para a superação da fragmentação teórico-prática no âmbito da formação. Sendo o objetivo central “[...] investigar a prática como componente curricular (PCC) e se sua inclusão tem contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática no curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA” (ARAÚJO, 2011, p. 18), o estudo consiste em uma pesquisa documental e bibliográfica para analisar as normas legais e fundamentar a pesquisa com base no material publicado sobre o assunto, respectivamente, além da realização de uma entrevista semiestruturada com o Coordenador, o Chefe de Departamento e com sete docentes do curso, sendo também aplicado um questionário com doze discentes matriculados nos 5º, 6º, 8º e 9º semestres. A autora considera que, apesar da PCC ter auxiliado na diminuição da oposição teórico-prática dos conteúdos acadêmicos na percepção dos sujeitos pesquisados, esse componente formativo ainda não tem sua função apreendida em sua totalidade, o que vem por acarretar em uma necessidade de condução dessa prática de forma contextualizada, pautada na reflexão e criticidade.

Dessa forma, considerando a dimensão da consulta realizada nesse estudo, torna-se possível destacar que o Estágio Supervisionado na formação inicial em Educação Física tem sido pouco explorado como temática de investigação no âmbito da Pós-Graduação, o que vem por suscitar a relevância em centralizarmos a pesquisas nessa proposição, pois o Estágio Supervisionado tem função primordial para a reflexão e construção dos alicerces da ação docente, constituindo-se como o espaço de articulação entre teoria e prática.

CAPÍTULO 2: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL: SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo trata da atividade de Estágio Curricular Supervisionado como componente da formação inicial dos professores que visa promover a articulação dos conteúdos teóricos e a prática cotidiana da escola por meio da progressiva inserção dos acadêmicos na rotina educação.

Sob a luz da legislação nacional que regulamenta tal atividade, o estágio é compreendido a partir de sua intencionalidade de capacitar profissionalmente os estudantes através da observação e intervenção *in loco* na qual, no caso da formação docente, os estudantes são supervisionados por um profissional experiente, responsável por orientar as atividades em sala de aula, enquanto que um professor da instituição de ensino superior é incumbido de acompanhar e avaliar esse processo de inserção no futuro campo de atuação.

Apesar de o estágio ter por principal finalidade a vinculação e interdependência de pressupostos teóricos e experiências práticas, superar a dicotomia entre ambos os componentes ainda é um desafio para a formação de professores. Um dos caminhos apontados por grande parte dos autores que abordam o Estágio Supervisionado em seus estudos, capaz de promover tal articulação é assumir a pesquisa como parte substancial para a reflexão sobre a realidade profissional.

Desse modo, buscamos compreender tal componente como espaço de promoção de vivências refletidas, fomentada no diálogo entre escolas e universidades, cuja importância para profissionalização dos docentes se revela em aspectos como construção da identidade, problematização da rotina trabalhista, dentre outros mais, além de novas possibilidades de aprendizado para os estudantes nas escolas a partir do diálogo entre professores experientes e professores iniciantes. Nesse movimento, versamos, no capítulo 2, acerca do estágio como mobilizador de saberes tanto teóricos como práticos em prol do desenvolvimento dos saberes e práticas profissionais docentes situadas no interior da formação inicial.

2.1 O Estágio Supervisionado: contextualizando a relevância das experiências no âmbito da formação inicial.

Ao adentrarmos o campo do Estágio Supervisionado, colocamo-nos a refletir sobre nossas próprias experiências durante a formação inicial no curso de Educação Física da UFC. Na condição de aprendentes, pudemos observar, participar e intervir de atividades de ensino em contextos específicos, as quais suscitaram alguns ponderamentos acerca das práticas docentes e sua proximidade com os conteúdos curriculares vistos em sala de aula.

No decurso dos quatro estágios por nós cumpridos, na condição de aluna aprendente, pudemos observar as posturas de diferentes professores e em função disso elencar impressões e lacunas das distintas maneiras de condução das aulas. Em vista disso, compreendemos que muitos são os aspectos que interferem nas atitudes profissionais, como, por exemplo, a diversidade, a temporalidade e a contextualização dos saberes que compõem a profissão dos docentes (TARDIF, 2002) e, por isso, buscamos não estabelecer nenhum tipo de julgo.

A princípio, liderar aulas na condição de educadores nos pareceu, de certa maneira, intimidador, uma vez que adquirir uma postura de educador exige habilidades e competências que, de início, ainda não eram contextualmente por nós compreendidas e assimiladas. A partir de nossa progressiva inserção e capacitação na condição de futuros professores, pudemos perceber que as vivências práticas, substanciadas por uma teoria sistematizadora, nos permitiram pensar e problematizar a correlação que se estabelecia entre as disciplinas presentes no currículo e as ações docentes. Tal reflexão nos levou a entender que, apesar da extrema importância de um aporte teórico devidamente fundamentado, a prática interiorizada em uma dinâmica fomentadora de uma práxis substanciada no elo teoria-prática (LIMA, 2012), nos conduz a uma produção de conhecimentos que, ao ser também influenciado por nossa bagagem de experiências, nos permite desenvolver uma identidade profissional sedimentada nas concepções com as quais nos deparamos durante nossa trajetória acadêmica.

O estágio é um componente curricular que objetiva fomentar as experiências docentes ainda na graduação e que são sustentadas pela articulação dos saberes teóricos e práticos. Conforme determinado pelo Parecer CNE/CP 28/2001, o estágio é uma ação supervisionada que se dá por meio de uma relação pedagógica para que assim o sujeito em formação possa aproximar-se das competências relativas à docência e da sistemática da organização do trabalho a desempenhar em consonância com suas especificidades.

Determina-se ainda no mesmo parecer que as atividades do estágio desenvolvam-se sob o eixo ação-reflexão-ação¹³. Assim, no campo das licenciaturas:

O estágio curricular supervisionado é, pois, um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 10).

Entendido na maioria das vezes como parte prática da formação profissional docente, esse componente disciplinar deve possibilitar a aproximação entre os conteúdos teorizados e a perspectiva da atuação em atividades cotidianas no ambiente de trabalho para assim favorecer o confronto de experiências e teorias que perpassam o contexto formativo. No entanto, superar a visão limitante atribuída ao estágio tanto por parte das universidades, ao conferirem um caráter suplementar ao estágio (PICONEZ, 2012), quanto por parte das escolas, que muitas vezes desvalorizam o estagiário (KULCSAR, 2012), ainda tem se apresentado como uma das principais problemáticas a serem discutidas no campo formacional. Lima e Costa (2014, p. 43) definem que:

O conceito de estágio, vinculando-se à “hora de pôr em prática os ensinamentos recebidos”, ou mesmo como treino para “aprender a trabalhar com a sala de aula”, ainda hoje é aceito, e a partir daí são elaboradas propostas para esse componente curricular.

Nessa ótica, Lima (2012) ressalta que uma prática que tem finalidade em si mesma, sem qualquer ligação com a teoria, fortalece a ideia de dissociabilidade entre ambas as esferas formativas, o que vem por distanciar o trabalho docente de uma reflexão em contexto na qual a educação deveria apresentar-se situada a uma visão de mundo. Além de tal distanciamento, Pimenta e Lima (2008, p. 33) ratificam que “[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”.

¹³ Competência profissional que se centra na capacidade do professor individualizar o ensino para melhor nortear e adequar os conteúdos às experiências, interesses e possibilidades de cada educando (SCHON, 1992).

Contra-pondo-se a uma percepção de estágio reduzido a uma atividade de natureza unicamente prática, autores como Pimenta (1997), Lima (2012) e Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) defendem que esse componente curricular precisa ser entendido sob o ponto de vista de uma práxis fomentadora de uma dialogicidade através da qual teoria e prática são unificadas, interdependentes e indissociáveis, pois é no ato de ensinar que se firma e se alicerça o trabalho docente. Para esses autores se faz necessário compreender o estágio como espaço problematizador e articulador dos aspectos que caracterizam essa profissão historicamente situada e que, devido a isso, precisa ser constantemente repensada e resignificada.

Tendo em vista que o estágio é parte de uma preparação ampla, a formação inicial dos professores é um processo que implica em uma série de saberes, conhecimentos, experiências e competências indispensáveis ao ser docente. Isso posto, se faz primordial uma articulação de todos esses elementos relativos à profissão e que esses estejam firmadas na correlação entre os componentes de ordem teórica e prática. Na compreensão de que o trabalho do professor é desenvolvido e aprimorado da prática da sala de aula, o Estágio Supervisionado se exhibe como um dos principais componentes curriculares ao se considerar as possibilidades diversificadas de atuação profissional ainda na graduação.

Diante desse panorama, Imbernón (2006), defende que a formação inicial docente deve estar interligada ao contexto das escolas, adaptando-se as diferentes realidades ao assumir uma perspectiva descentralizadora de preparação profissional. Conforme o autor, para além de uma formação contextualizada, tal processo está diretamente relacionado à inovação das concepções educacionais, do processo institucional formativo e das práticas educativas, através das quais os professores tornem-se capazes de refletir sobre suas ações e assim adquirir autonomia. Uma proposta nesses moldes intenciona e se correlaciona com componentes curriculares que promovam uma variedade de experiências que venham a fomentar e viabilizar os futuros professores no constructo de uma identidade que potencialize sua função no processo educacional dos sujeitos.

Ao corroborar com tal idealização, García (1999) reforça que a formação dos professores se envereda por uma sistemática cuja finalidade não é formar produtos acabados e não-modificáveis, mas sim construir bases sólidas que motivem um desenvolvimento profissional pautado em conhecimentos próprios das vivências dos sujeitos em formação. Para tanto, o autor ilustra que os cursos de formação precisam

estar associados à organização das escolas ao integrar teoria e prática e assim prover um espaço formacional aproximado das situações de trabalho.

De acordo com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002¹⁴, em seu Art. 11, a matriz curricular para formação de professores deve contemplar eixos previamente fixados, como os designados pelos incisos I e VI, relativos à articulação dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional e a articulação entre teoria e prática, respectivamente.

Defronte a tal concepção, torna-se substancial assegurar ao processo formativo do professorado a complementaridade e interligação entre as variadas dimensões constituintes do curso de preparação profissional, dentre as quais se destaca a indispensabilidade do componente prático. Nessa direção, no parágrafo 2º do Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002 dispõe-se que a prática deve perpassar todo o período da formação dos professores. No que concerne aos procedimentos relacionados à prática, o parágrafo 1º do Art. 13 da mesma resolução determina que esse propicie a ênfase na observação e reflexão das situações-problemas do cotidiano profissional. Já o parágrafo 3º do mesmo artigo define que no campo docente:

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 (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002, p. 6).

Dessa forma, segundo Almeida e Pimenta (2014), o estágio é uma atividade de experimentação privilegiada em que há uma aproximação entre escolas, práticas didático-pedagógicas, professores e alunos, através do qual os sujeitos em formação tem a possibilidade de apreender em contexto as dinâmicas do ensino-aprendizagem.

Para Zabalza (2014), buscar compreender o estágio como um componente curricular dos cursos de formação que deve estabelecer uma conectividade com os demais conteúdos disciplinares é imprescindível para se debater e refletir acerca dessa prática. Outrossim, o autor elucida que o “[...] estágio constitui uma realidade complexa, determinada por múltiplas variáveis e na qual participam três agentes fundamentais: os

¹⁴ Trata-se de uma resolução cuja finalidade foi instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

estudantes, a instituição universitária e os centros de atividades práticas” (ZABALZA, 2014, p. 40).

Ao fomentar-se na tríplice que associa universidade, escolas e estudantes, tal componente curricular objetiva a promoção e experimentação do trabalho docente, durante a graduação no intuito de unir teoria à prática, espaço formativo a espaço de atuação e conhecimento específico a conhecimento da realidade. Dessa forma, desenvolver as atividades de estágio em conformidade com uma prática que propicie a formação de docentes a partir da fundamentação e vinculação entre as Instituições de ensino e os mais variados saberes relativos à profissão tem se situado no interior das atuais discussões que envolvem a Educação Superior e o ensino escolar.

Segundo Zabalza (2014, p. 29), “[...] o estágio constitui um cenário formativo no qual se entrecruzam muitos dos elementos e desafios a serem enfrentados pelo Ensino Superior”. O autor, ao denotar algumas das características dos programas de estágio nas universidades aponta como pontos negativos a falta de clareza dos projetos que dão suporte às atividades de estágio, a falta de atenção relativa aos processos de avaliação, coordenação e supervisão dos programas, além dos protocolos interinstitucionais que regulamentam esse componente curricular serem ainda desordenados e pouco claros.

Na concordância de que o estágio ainda é uma atividade pouco explorada no contexto formacional e que necessita melhor fundamentar-se e esclarecer-se no processo de formação de professores, Kulcsar (2012), evidencia que a universidade precisa repensar suas propostas curriculares dentre as quais se insere o Estágio Supervisionado, para que assim formem-se profissionais críticos e capazes de refletir acerca de seus saberes, práticas e atuação. Sob tal percepção, a autora reforça:

Mas, para que isso ocorra, o Estágio não pode ser encarado como uma atividade burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizada nas escolas onde os estagiários buscam espaço. Deve, sim, assumir sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças (KULCSAR, 2012, p. 58-59).

Nessa mesma direção, apreender o papel da escola como espaço de atuação profissional e que, portanto, deve ser compreendido sob uma perspectiva social e

histórica se faz igualmente relevante para a compreensão acerca do estágio como atividade formativa. Lima (2008, p. 202), salienta que:

[...] é importante a compreensão da escola dentro do sistema educacional e da implantação e implementação das políticas vigentes. A análise sobre o papel social da escola, por meio do levantamento de dados, registro e documentos oficiais, pode trazer valiosas informações para uma visão de conjunto das necessidades e problemas, das possibilidades e avanços da instituição escolar. Trata-se do estagiário aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos sobre a escola, não mais de forma descomprometida, mas com o olhar de professor.

É na escola que a prática do professor toma forma e personalidade, fator que auxilia na construção da identidade docente, pois é por meio da ação educativa que esses mobilizam suas crenças e saberes acerca do exercício profissional. Em vista disso, o estagiário, ao adentrar esse espaço, necessita admitir a sala de aula como ambiente de investigação e assim buscar compreender a historicidade e as problemáticas nela embutidas.

Nesse intento, o estágio é uma prática que permite situar o ensino escolar em sua historicidade mediante “[...] estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais [...]” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

Para essas autoras a docência caracteriza-se pelo ensino nas mais diversas instituições, das quais se destaca a escola por ser um espaço social que tem por incumbência educar e promover a formação humana. Em vista disso, é necessário aos cursos de licenciatura possibilitar a ruptura de impressões e crenças previamente estabelecidas pelos futuros professores para que assim esses profissionais se tornem capazes de interpretar seu objeto de conhecimento mediante uma postura analítica e investigativa (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Ao investir-se de tal postura investigativa, o estágio ainda facilita aos acadêmicos a inserção no universo da pesquisa, conforme exposto por Almeida e Pimenta (2014, p. 32):

A pesquisa como caminho metodológico de desenvolvimento do estágio coloca-se como método de formação dos futuros professores e se traduz, de um lado, pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também, por outro, na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas 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.

O fomento de experiências práticas na atitude reflexiva e na práxis necessita encontrar centralidade nos cursos de formação de professores e, de acordo com Lima (2012), é nesse intuito que o estágio, ao pautar-se na intervenção-reflexão por via da pesquisa revela-se como substancial aos alunos durante a graduação. A autora ainda enfatiza que:

O Estágio com pesquisa é, por excelência, um espaço de reflexão sobre a carreira docente. É o momento de rever os conceitos sobre o que é ser professor, para compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade. É hora de começar a pensar na condição de professor sempre na perspectiva de aprendiz da profissão (LIMA, 2012, p. 31).

A prática profissional, como as vivenciadas no estágio, tem se apresentado cada vez mais como um espaço do qual emergem saberes e habilidades imprescindíveis ao desenvolvimento da profissão docente. Nesse viés, quanto antes se permitir aos futuros professores a vivência da prática do ensino, melhor preparado esse profissional sairá dos centros de formação. Conforme Pimentel e Pontuschka (2014), a prática profissional como produtora de saberes tem sido temática recorrente em estudos sobre profissionalidade docente devido à relevância do saber-fazer como processo amplo e que contribui diretamente para a valorização do trabalho docente. Nesse seguimento, as autoras apontam que:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (PONTUSCHKA; PIMENTEL, 2014, p. 73).

Tendo em vista o desenvolvimento e consolidação de conhecimentos por meio da prática e da formação, é durante esse período que se constrói e edifica a identidade profissional docente. Pimenta e Lima (2008) entendem que a identidade do professor se constitui ao longo de toda a sua atuação, no entanto, para as autoras, o estágio, bem como a formação inicial, oportunizam “[...] que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 61).

Em conformidade com tal função que se atribui a prática e, conseqüentemente ao estágio na formação de professores, torna-se elementar identificar e contextualizar historicamente esse processo. Segundo Lima (2008), na contemporaneidade novas exigências tem conduzido a atuação e formação docente por rumos diferenciados frente à mudanças de cunho profissional, ideológico e de sistemática do ensino, influenciadas pelos efeitos da globalização, o que tem ressaltado a necessidade do componente prático para o percurso formativo.

Contudo, para que a experiência do estágio se dê de forma satisfatória, concreta e aproximada do real, deve se considerar a existência de uma dinâmica articuladora não só dos elementos teóricos e práticos, mas também entre as instituições e sujeitos integrantes do processo para que assim se viabilize experiências constitutivas da ação docente de forma conectada e cooperativa. Aroeira (2014, p. 115), ao discorrer acerca da importância da atitude colaborativa do âmbito da formação de professores considera o estágio:

[...] como uma atividade teórica e prática, como um processo formativo, em que deve existir uma relação interativa e institucionalizada entre escola e universidade e cujas transformações são marcadas pelas dinâmicas coletivas e interindividuais. Por isso, a colaboração implica interdependência e uma atitude questionadora e de parceria, colocando os futuros professores no centro de sua própria formação.

Apesar do crescente aumento de estudos e pesquisas em torno do estágio, a abordagem sobre essa temática ainda é tratada de maneira fragmentada e isolada. Zabalza (2014) indica que a maioria das referências que dissertam sobre o tema se centram na descrição de vivências e projetos realizados nos diferentes países e campos de formação, além de se limitarem a análises pontuais e desvinculadas dos outros componentes curriculares. Perante esse cenário, o autor enfatiza a importância de se

teorizar sobre as experiências vividas a partir das práticas desenvolvidas durante o percurso do estágio para que assim possam ser consolidados os fatores inerentes à aprendizagem do que é ser professor.

Não obstante, as pesquisas sobre Estágio Supervisionado relacionadas à formação do professor de Educação Física necessitam adquirir maior valorização e profundidade. Segundo Pires (2012), há uma carência de estudos que explorem o estágio como atividade formadora do profissional licenciado na área, e as já existentes direcionam-se a uma visão prescritiva e informativa. Para que esse panorama se modifique, o autor aponta que o “[...] estágio supervisionado na formação de professores precisa ser tomado, de forma mais consistente, como objeto de estudos pelos docentes e pesquisadores das instituições formadoras – como o é, por exemplo, na área da Educação” (PIRES, 2012, p. 205).

O Estágio Supervisionado na licenciatura em Educação Física é um momento que promove a aproximação do estudante ao ensino escolar, cujo “[...] esporte consolidou-se como a principal manifestação da cultura de movimento que é tematizada como conteúdo [...] (PIRES, 2012, p. 219). Conforme Zotovici *et al* (2013), é preciso conferir significado a atividade de Estágio Supervisionado na formação em educação física como elemento constituinte de uma dimensão ético-moral e reflexiva dos profissionais ao privilegiar uma formação didático-pedagógica. Além disso, a autora frisa que:

O estágio supervisionado é uma fase de aprendizagem potencial para o aprendiz crítico e aberto a uma visão de mundos diferentes e de possibilidades político-pedagógicas, oportunizando, muitas vezes, a extensão da experiência para a atuação profissional, considerando que este momento é propício para ‘errar’, acrescido de correção e reflexão a partir das situações que podem ajudar a perceber o erro (KOTOVICI *et al*, 2013, p. 575).

Na observância dos contributos, problemáticas, impressões e características que envolvem a prática do Estágio Supervisionado na formação dos professores, tais particularidades estão igualmente presentes no campo da educação física, haja vista sua presença nos currículos escolares. De acordo com Neira (2012), vivemos um período de globalização dos diversos setores da sociedade, o qual tem influenciado de forma direta a educação e, conseqüentemente, a formação docente. O autor destaca que perante as transformações educacionais, a educação física tem buscado se modificar em prol de superar o viés que privilegia a performance em detrimento do ensino

pedagógico. Ademais, o autor ainda ressalta que componentes curriculares voltados à prática, como o estágio, são poucos valorizados no sistema de ensino superior, condição que distancia teoria e prática, além de conferir um caráter de aplicabilidade aos conteúdos vistos na universidade (NEIRA, 2012).

Diante da concepção de estágio como atividade formadora, que potencializa a reflexão, a criticidade e a pesquisa a partir do elo que une universidade-escola, tal componente revela-se impulsionador de novas condutas e práticas profissionais ao favorecer a percepção das dinâmicas e das relações que envolvem a educação escolar e sua articulação com os saberes adquiridos nos cursos de graduação. Ao enfatizar a importância da relação entre ambas às instituições formadoras da docência, Pires (2012, p. 207) denota que:

O estágio supervisionado pode ainda instituir uma via de mão dupla entre escola e universidade, à medida que possibilita a identificação e o enfrentamento teórico-metodológico em conjunto de situações-problema comuns, que estejam a desafiar as respectivas instituições educacionais, na formação e na atuação profissional docente.

Assim como nos demais campos de formação de profissionais licenciados, na área da educação física novos direcionamentos tem modificado a estrutura dos cursos superiores voltados para a qualificação dos docentes. Norteados pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a graduação de professores da rede básica de ensino de fixar-se sob uma carga horária de 2800 horas, das quais 400 horas devem contemplar a experiência da prática mediante a atividade de Estágio Curricular Supervisionado. “A formação desse professor deve ser pautada por um processo de ação-reflexão-ação, com ênfase na docência e na formação do educador” (SOUZA NETO *et al*, 2012, p. 114).

No que diz respeito às diretrizes voltadas em específico para o campo da formação em Educação Física, a Resolução n° 7, de 31 de março de 2004¹⁵, fixa as competências, as habilidades e os conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito dessa graduação. Diante do exposto, o parágrafo 1º dessa resolução define que:

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e

¹⁵ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

A fim de melhor alicerçar os diversos saberes que compõem a formação do educador físico, é preciso articular os variados componentes de maneira a interligá-los. Nessa proposta, a Resolução n° 7, de 31 de março de 2004, por meio do Art. 7, estipula que as Instituições formadoras na área da educação física são responsáveis pela articulação dos conhecimentos de ordem específica e ampliada, além de determinar em seu Art. 8 que, na modalidade licenciatura, o objeto de ensino da educação física se estrutura em torno das dimensões culturais, sociais, biológicas, técnico-instrumentais e didático-pedagógicas do movimento humano.

Nessa conjuntura, a Resolução n° 7, de 31/03/2004 ainda garante em seu Art. 10 o Estágio Curricular Supervisionado como componente na formação estudante de educação física. Perante tal entendimento, define-se por meio do parágrafo 2° do Art. supracitado:

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 (RESOLUÇÃO CNE/CES n° 7/2004, art. 10, § 2°, grifo do autor).

Formar professores que compreendam as diversidades, os conteúdos e as práticas relativas à escola, dispostos e comprometidos com uma perspectiva inovadora que reflita em mudanças para o campo educacional é um desafio dos currículos das instituições formadoras. Desse modo, Zotovici (2013, p. 570), ao tratar da reflexão e criticidade como dimensões da formação docente, elucida que:

No currículo da licenciatura, todo componente curricular e o estágio deveriam ir para além das práticas tradicionais sob a forma de estágio, as quais são consideradas necessárias à docência, que são as atividades de observação, participação e regência, possibilitando um espaço de reflexão e investigação sobre essas etapas que poderão ampliar o leque de aprendizagens e de saberes.

Apesar das complexidades que perpassam o estágio, ele mostra-se como um componente propiciador de experiências que impulsionam a construção da docência por meio das quais “[...] o estagiário tem a possibilidade de se colocar em profunda reflexão, construindo ou desconstruindo expectativas sobre a profissão docente e sobre ser professor, a partir do contato direto com a realidade escolar” (BACCON; ARRUDA, 2010, p. 510).

Nesse viés, apesar das limitações que permeiam esse componente curricular, entendemos que o Estágio Supervisionado é um elemento formativo que muito tem a contribuir na construção da identidade dos docentes durante a qualificação profissional e que por isso deve receber fomento dos cursos de licenciatura com o objetivo de interligar escolas e universidade no intuito de superarmos a dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimento científico e conhecimento prático, ao considerarmos que a produção de saberes ocorre também por meio da ação educativa em ambos os espaços educacionais supracitados.

2.2 Os saberes e a prática docente na formação inicial: o Estágio Supervisionado como espaço de desenvolvimento profissional

“Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21). Estruturado através da prática do labor docente, os saberes dos professores são condicionados pelas situações cotidianas inerentes ao espaço da sala de aula e as dinâmicas socioprofissionais da escola (TARDIF, 2002).

Destarte, o professor, ao se inserir em determinado contexto de ensino, precisa compreender a estrutura, as relações e as dinâmicas imbricadas no espaço da escola, através de um olhar crítico e reflexivo, para que assim consiga perceber as necessidades e possibilidade existentes a fim de investir-se de uma postura interventiva que lhe permita utilizar e desenvolver seus saberes de forma mais aproximada das reais exigências de seu trabalho.

A docência se situa no campo das profissões, haja vista que se faz necessário ter uma formação específica, a partir da qual se domina conhecimentos, práticas e técnicas igualmente específicas com a finalidade de resolver as problemáticas referentes

à determinada esfera profissional, fatores que a diferencia de outros ofícios (TARDIF, 2000).

Nesse contexto, na sapiência de que perpassa a docência diferentes aspectos que, associados, propiciam o desenvolvimento profissional do professorado, Garcia (1999, p. 137), nos apresenta que no interior desse processo contínuo e permanente residem fatores que se articulam com o objetivo de impulsionar o crescimento e o aperfeiçoamento no campo pessoal e profissional do professor mediante saberes e prática “[...] que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”.

Dessa forma, em decorrência das transformações nos diversos campos da sociedade, as quais interferem diretamente na educação, repensar e refletir acerca de alguns fatores que lhe são intrínsecos deve ser considerado constantemente. Conforme Alves (2007), com o processo de profissionalização da docência na busca de elevação do *status* profissional em meados dos 1980, os saberes do professor tornam-se emergentes nas discussões no campo educacional.

Ao ser um profissional preparado para atuar com a educação dos sujeitos no ensino escolar e em outros espaços, o professor se nutre, durante a formação superior, de conhecimentos e saberes característicos e que estão estreitamente relacionados à natureza de seu trabalho. Para Tardif (2002), os saberes docentes precisam ser entendidos sob uma perspectiva multidimensional que se compõe pela identidade profissional e pessoal do professor, e que, por isso, assume diferentes posturas e condutas a depender do contexto no qual se desenvolve.

Nessa perspectiva, situar o trabalho do professorado mediante suas peculiaridades ao atribuir centralidade aos saberes se faz necessário para a compreensão dos aspectos que envolvem esse campo profissional. Para Alves (2007), discutir a formação de professores em prol de uma profissionalização voltada para a importância dos saberes que a permeiam se tornou pertinente para se melhor assimilar conceitos como professor-reflexivo, professor-pesquisador, entre outros mais e assim possibilitar o entendimento acerca do desenvolvimento profissional fundamentado na dialogicidade entre ambientes de formação e atuação. Tal perspectiva se revela mediante o entendimento de profissionalização enquanto “[...] desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p. 50).

No conhecimento disto, os saberes dos professores começam a se constituir antes mesmo da escolha profissional. Conforme Tardif (2002), já na vida escolar, ao observar os professores que passam pela formação ao longo do histórico educacional, é que os futuros educadores iniciam a construção de suas condutas e identidade docente, tendo em vista que é a partir desse processo que são desenvolvidas as crenças e impressões iniciais acerca da profissão.

Tardif (2000; 2002), ao elencar e caracterizar os saberes docentes expõe que alguns aspectos são fundamentais para situar e compreender a relação que se estabelece entre o saber e os fatores coletivos e individuais relacionados à docência que se dá através dos seguintes fios condutores:

a) Os saberes dos professores são temporais: são adquiridos e condicionados pela ação e exigências de cada tempo historicamente situado;

b) Os saberes profissionais docentes são plurais e heterogêneos: são provenientes de fontes diversas e envolvem diferentes dimensões que, em conjunto, embasam o saber-fazer;

c) Os saberes profissionais são personalizados e situados: estabelecem uma direta relação com o contexto, as experiências, a personalidade e com a história que cada professor carrega em si.

“Os saberes de um professor são uma realidade materializada através de uma formação [...]” (TARDIF, 2002, p. 16). Nesse prisma, Tardif (2002) aponta que os saberes da docência são frutos de uma produção social por serem partilhados e frutos de um constructo realizado por um grupo de indivíduos que possuem uma formação comum, cuja estrutura do trabalho é compatível, além de situarem-se sob um mesmo sistema de orientação e definição institucional (universidades, sindicatos, dentre outros), o que sinaliza que os saberes não são produzidos individualmente, mas sim coletivamente no convívio social.

Diante de tais características, Tardif (2002) classifica os saberes docentes da seguinte maneira:

- Saberes da formação profissional: são os saberes pedagógicos adquiridos por meio da formação institucional e que se originam de uma perspectiva mais ampliada, em forma de doutrinas e concepções;
- Saberes disciplinares: são de natureza mais específica e correspondem aos diversos saberes dispostos nas universidades em forma de disciplinas, emergindo da tradição cultural;

- Saberes curriculares: são oriundos de aspectos como objetivos, discursos, métodos e conteúdos através dos quais as instituições de ensino sistematizam os saberes sociais culturalmente determinados;
- Saberes experienciais: são aqueles produzidos por meio das vivências cotidianas trabalhistas, incorporados no âmbito individual e coletivo e que são validados a partir da prática.

Já no que concerne de maneira específica ao educador físico, muitos são os saberes que perpassam a preparação desses profissionais ao considerarmos a complexidade interligada ao objeto de estudo da formação que envolve saberes oriundos de diferentes áreas do conhecimento, apesar de também constituir-se de saberes que são comuns à docência. Segundo Figueiredo (2004), uma visão que prioriza os conteúdos voltados à saúde ainda é privilegiada na perspectiva dos profissionais. Para a mesma autora (2004, p. 90), a:

[...] a Educação Física extrapola a questão da saúde, relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita à promoção e ao desempenho de atividade física.

Em pesquisa cuja abordagem investigativa enfocou a compreensão dos saberes docentes de acordo com a visão de alunos e professores do Curso de Educação Física da UNICRUZ, Garces, Lauxen e Antunes (2012), identificaram que os profissionais da área já formados ou em formação consideram os saberes da docência em seu dinamismo, temporalidade e pluralidade.

Apesar de ser uma profissão que mobiliza uma extensa gama de conhecimentos, a docência é vista sob uma perspectiva desprivilegiada quando comparada a outras profissões. Conforme Tardif (2002) existe um distanciamento entre pesquisa e ensino, haja vista que os professores, por não estarem no grupo considerado como produtor de saberes, como é o caso dos professores-pesquisadores universitários, são considerados como técnicos aplicacionistas de conteúdos, fator que estimula a dicotomia entre teoria e prática, conhecimento escolar e conhecimento produzido nas universidades. Assim, existe uma “[...] necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 23).

Tendo em vista tal panorama, o Estágio Supervisionado propicia a oportunidade de aproximação, confronto e desenvolvimento dos saberes e práticas profissionais docentes por encorajar uma atitude investigativa em relação ao âmbito do ensino escolar. É nesse panorama que a pesquisa deve vincular-se ao espaço da prática, seja por meio da observação, da participação ou da intervenção.

Conforme Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), a tendência dos cursos de graduação está voltada ao aplicacionismo de conteúdos científicos em determinados contextos, o que vem por separar o que é teorizado do que é prático, realidade que necessita ser modificada na intenção de garantir que os professores em formação percebam a prática da profissão ao mesmo tempo em que são imersos nas teorias que fomentam suas atividades laborais. Dessa maneira, o estágio surge como um componente possibilitador de vivências concretas ao criar um elo que vincula a teoria da prática.

De tal modo, romper com uma possível dicotomia entre o que é de natureza teórica e o que é considerado de viés prático merece atenção no interior das experiências do estágio, principalmente no que se refere a formação de professores. Para Pimenta e Lima (2005), há uma tendência popularizada em se identificar o estágio como parte substancialmente prática da formação inicial, pensamento que gera distanciamento e oposição entre as dimensões formativas de cunho teórico e prático. Para as autoras, essa conjuntura reside no fato dos currículos universitários constituírem-se de um aglomerado de saberes curriculares isolados entre si, tendência que fragmenta a experiência do estágio do restante dos saberes, panorama que, para ser mudado, precisa assumir a práxis como ponto de partida e chegada.

“O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 7). Nesse contexto, a ação educativa dos docentes necessita ser entendida como parte igualmente importante no âmbito da formação e profissionalização do professorado. Tardif (2002) assinala que a educação é um modelo de ação humana e que, por meio dessa, visa à formação dos sujeitos. Em vista disso, o autor afirma que a prática docente é uma categoria fundamental da ação laboral desses profissionais, rica em valores e significados, e que por isso deve ser encarada com a mesma importância e seriedade que categorias consideradas de cunho intelectual.

Cientes de que a profissão docente se constitui de saberes de natureza teórica e prática, centrar a formação desses profissionais na articulação e interdependência entre

ambas essas dimensões tem adquirido visibilidade nas discussões sobre o campo docente, assim como os saberes da prática tem alcançado relevância no interior da profissionalização do professorado.

De acordo com Tardif (2002), o campo da docência é composto por representações que conferem significados as atividades educativas, responsáveis por orientá-las. Segundo esse mesmo autor, a prática do professor é sistematizada por uma teoria que vem por justificar as ações educacionais por meio da formalização dessas, no entanto, nem sempre essa prática está diretamente embasada por uma teoria, mas podem emergir das experiências cotidianas desenvolvidas a partir da cultura tradicionalmente elaborada pelo corpo profissional docente. Ainda no que se relaciona a estruturação da prática dos professores, Tardif (2002) expõe a existência de três concepções que historicamente a fundamenta: uma primeira, originada na antiguidade, que associa a prática educativa à arte, potencializadora de individualidades; uma segunda, surgida na modernidade e que é guiada pela mobilização de normas e interesses; e uma terceira, mais atual, que tem por base a interação entre os sujeitos da ação educativa.

Ao considerarmos a prática educativa, é sabido que tem se solicitado dos professores em tempos atuais conhecimentos e competências cada vez mais diversificados em função de uma dinâmica centrada nas tecnologias da informação que cada vez mais tem aligeirado a transmissão dos conteúdos, além de torná-los rapidamente defasados, o que vem por demandar sua constante renovação.

Para Libâneo (2013), o avanço das tecnologias da informação tem interferido diretamente nas esferas sociais, políticas, culturais e econômicas, o que tem afetado o ensino escolar e, conseqüentemente, o exercício da docência. Na opinião do autor, a propagação vertiginosa de informações e conteúdos tem acarretado em fatores tais como: padronização dos hábitos de consumo, incentivo à concorrência, intelectualização da produção de bens e serviços e supervalorização do individualismo, o que tem contribuído para a mercadorização do ensino que se transformou em um serviço.

Perante a atual realidade que engloba o ensino e a profissão docente, o papel do professor como facilitador e mediador de conhecimentos na escola tem sido questionado, porém, é na conjuntura de uma educação informatizada que se necessita da figura docente, pois, sua condição profissional o permite criar condições cognitivas de aprendizagem, tendo em vista a interatividade característica de suas atividades laborais (LIBÂNEO, 2013).

Em razão de tais transformações no campo educacional, novas atitudes têm sido conferidas à prática do professor. Libâneo (2013) elenca os seguintes pontos que permeiam as condutas dos professores no contexto contemporâneo:

1. Assumir o ensino como mediação: a mera transmissão e acumulação de saberes já não são mais o suficiente, assim, o professor precisa prover condições de mediação cognitivas entre o educando e as matérias ao considerar suas experiências e preferências;

2. Encarar a escola como espaço interdisciplinar e não pluridisciplinar: o docente deve promover a interação entre os diferentes saberes que envolvem o cotidiano da escola, processo que se concretiza através de sistemas de colaboração entre os profissionais e a gestão escolar;

3. Conhecer estratégias do ajudar a pensar e do ensinar a aprender a aprender: é imprescindível que o professor saiba estimular a auto-sócio-construção dos conhecimentos pelos alunos;

4. Investir os alunos de uma postura crítico-reflexiva: assim como os docentes necessitam refletir sobre sua prática, é fundamental que se estimule a capacidade de criticidade e reflexão acerca dos variados conteúdos nos educandos;

5. Desenvolver a capacidade comunicativa: ao assumir o trabalho em sala de aula como um processo educacional, é necessário que o professor saiba comunicar-se de maneira aproximada aos alunos e assim facilitar a aprendizagem;

6. Reconhecer o impacto das novas tecnologias na sala de aula: entender a funcionalidade das tecnologias e apropriar-se de suas ferramentas é primordial para a prática docente na atualidade;

7. Respeitar as diferenças e saber lidar com as diversidades culturais: é necessário entender as diferenças sociais, culturais, religiosas, dentre outras mais dos educandos e assim priorizar o respeito às individualidades;

8. Investir na formação continuada: tendo em vista as ligeiras transformações em uma esfera global, o professor precisa atualizar-se de maneira constante;

9. Atribuir afetividade a prática profissional: o ensino-aprendizagem envolve sentimentos e emoções, o que requer do professor compreender as necessidades, motivações e interesses de seus alunos.

Desse modo, entendemos que propiciar a reflexão acerca dos diversos saberes profissionais do professor, ainda durante a formação torna-se elementar para a aquisição de posturas inovadoras e transformadoras por parte dos futuros docentes, que acarretem

em uma atitude educacional que se renove, haja vista as necessidades intrínsecas e extrínsecas aos diferentes contextos e realidades de ensino. Nessa conjuntura, o estágio na formação docente se exhibe como componente curricular que insere os acadêmicos nos espaços de atuação ao oportunizar um diagnóstico das condutas dos professores diante das relações que na escola se estruturam e assim estabelecerem uma relação com as teorias discutidas nos cursos de graduação.

CAPÍTULO 3: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFC: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ESTRUTURA CURRICULAR

Neste ponto apresentamos de maneira breve o histórico do curso de Educação Física, modalidade licenciatura, da Universidade Federal do Ceará, na busca de contextualizar a Proposta Pedagógica dessa graduação a partir dos objetivos e pressupostos delimitados como ponto central da formação, em razão das habilidades e competências inerentes ao professor da área.

No intuito de situarmos o Estágio Supervisionado no interior do processo formativo, verificamos a organização desse componente curricular mediante seus objetivos, regulamentação e aspectos norteadores, haja vista sua importância como componente prático-formativo que possibilita ao acadêmico vivenciar a realidade profissional de forma a construir conhecimentos e práticas pedagógicas próprias e concisas. Assim, ao entendermos a relevância do estágio para a constituição do ser docente em todas as áreas é que tratamos de descrever a proposta metodológica dos quatro componentes pertencentes à formação na UFC, com base na progressão na qual ocorre a aproximação e inserção dos estudantes na escola.

O curso de licenciatura em Educação Física da UFC, espaço no qual pôde estruturar-se e consolidar-se como formação superior, atualmente reside em um centro próprio. Diante dos diversos conhecimentos e competências necessários ao educador físico, o Estágio Supervisionado assume o propósito de permitir o confronto entre teoria e prática ao promover a investigação, observação e participação referentes à atuação profissional em todas as séries do ensino básico.

3.1 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFC

Possibilitar e fomentar a construção de uma proposta pedagógica que venha a orientar de maneira contextualizada melhorias às Instituições de ensino nas quais são desenvolvidos tem se tornado um dos principais desafios da atual conjuntura educacional. Conforme Veiga (2003), conduzir a educação por um caminho de novas perspectivas e, conseqüentemente, de melhorias, implica pensar em um projeto político-pedagógico cuja centralidade esteja na inovação e participação coletiva, no entanto, a autora alerta para as diferenças entre inovação regulatória, de natureza

descontextualizada e produto acabado, e inovação emancipatória, baseada na integração e nas proposições do coletivo.

Nesse âmbito, o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UFC teve sua reelaboração em decorrência da necessidade de se criar uma formação noturna na área, em busca de viabilizar oportunidades para os sujeitos que tenham possíveis impedimentos em frequentar uma graduação no turno vespertino, além de se respaldar na Resolução CNE 1/2002¹⁶, que propõe uma formação de professores centrada na práxis e nas habilidades e competências profissionais (UFC, 2012).

O texto contempla em sua construção aspectos tais como: a) apresentação das proposições de reformulação curricular; b) justificativa da proposta formativa para a área da licenciatura em Educação Física; c) histórico do curso de Educação Física da UFC; d) princípios norteadores; e) objetivos do curso; f) competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação; g) organização curricular, dentre outros.

3.1.1 Histórico do curso de Educação Física-UFC: a construção da caminhada formativa

A história da estruturação e fundação do curso, como dito anteriormente, se inicia no ano de 1992, cuja orientação curricular e sede encontraram apoio e espaço na Faculdade de Educação (FACED), sustentando-se na dialogicidade entre teoria e prática frente a uma perspectiva histórico-crítica. Tal início foi caracterizado por algumas circunstâncias demarcadas por certas dificuldades estruturais, no entanto, “[...] o curso foi atraindo cada vez mais alunos ingressantes e a saída da primeira turma, composta de apenas dois alunos, coroou um esforço coletivo demarcando a concretização de um sonho” (UFC, 2012, p. 10).

Em meio as emergentes problemáticas iniciais e diante da necessidade de se aperfeiçoar o curso por meio de uma maior qualificação do corpo docente, uma segunda etapa formativa teve princípio, sendo o “[...] período que o curso sofreu o seu primeiro reordenamento curricular exigido pelo processo de reconhecimento junto ao MEC, obtido por meio da Portaria 824, de 22 de março de 2002, D.O. de 27 de março de 2002” (UFC, 2012, p. 11). Desse modo, atrelou-se uma maior confiabilidade e credibilidade à formação, o que se pode verificar através dos resultados positivos alcançados pela atuação dos profissionais.

¹⁶ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Na busca constante por melhorias, a formação em Educação Física da UFC, no ano de 2004, passou por uma nova fase na qual é posto em discussão uma reformulação curricular que visou “[...] atender às exigências legais da LDB de 1996 (Lei 9.394/96) e as novas diretrizes curriculares que tratam da formação do educador e do profissional da Educação Física: Resolução nº 01 e 02/CNE/2002” (UFC, 2012 p. 11). Ao seguir por essa vertente, tal reformulação configurou-se no sentido de romper com o tecnicismo característico desse campo de formação ao aliar inter e transdisciplinaridade (UFC, 2012).

Na intenção de consolidar-se como formação acadêmica, o Instituto de Educação Física e Esportes- IEFES foi criado no ano de 2009, conquista que trouxe ao curso uma maior adequação do espaço físico aos docentes e graduandos e possibilitou um maior aparato de recursos na formação dos profissionais.

Atualmente, o Instituto de Educação Física e Esportes é uma realidade na UFC e tem como missão promover a formação integral do profissional de educação física, com excelência, e oportunizar o desenvolvimento das atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão para transformações no campo social, político, cultural e científico. Sua visão de futuro é ser reconhecido como instituição de excelência acadêmica na produção e difusão do conhecimento da área da Educação Física (UFC, 2012, p. 14).

Com a conquista de um espaço físico no qual se encontrou condições necessárias de desenvolvimento das atividades formativas específicas dos futuros profissionais, era chegado o momento de repensar e refletir a formação até então ofertada e pôr em discussão a criação do curso noturno.

Com o objetivo de realizar uma autoavaliação curricular com a finalidade de propor mudanças, reformulações e inovações nos currículos de educação física buscando uma melhoria da qualidade formativa e educativa, em junho de 2011, foi dado início ao processo de reformulação curricular, coordenado pela Coordenação de Programas Acadêmicos do IEFES (UFC, 2012, p. 15).

Através da realização de seminários¹⁷ cujo objetivo foi organizar, planejar e avaliar o processo de reformulação do projeto pedagógico até então vigente é que se pensou na estruturação das etapas necessárias a sua realização, o que resultou na

¹⁷ Dialogando a Formação em Educação Física no Instituto de Educação Física e Esportes – UFC. Conjunto de seminários realizados para discutir os currículos dos cursos de Educação Física da UFC.

promoção de pontuais eventos nos quais foram postos em discussão aspectos referentes à avaliação curricular, a manutenção das modalidades licenciatura e bacharelado, dentre outros, momentos que resultaram na reelaboração curricular das modalidades já existentes e na instituição do curso noturno, além de constatar uma visão positiva e satisfatória da formação até então ofertada¹⁸ (UFC, 2012).

3.1.2 A atual proposta pedagógica do curso: formação e organização curricular centrada na transformação social

O curso de licenciatura em Educação Física da UFC encontra alicerce em pressupostos cujo intuito reside em fatores como comprometimento ético, articulação entre teoria e prática, associação entre inter e transdisciplinaridade¹⁹, compromisso sociopolítico e postura crítico-reflexiva. Nesse seguimento, a proposta formativa do curso:

[...] está orientada em torno de princípios norteadores com base numa série de pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos que considera o ser humano e o conhecimento numa perspectiva de integralidade. A existência destes princípios está relacionada diretamente com a criação de espaços coletivos de planejamentos, de reordenamentos, de discussões e de ações, que tornem possível a relação entre teoria e prática, forma e conteúdo, e os vários saberes construídos socialmente (UFC, 2012, p. 22).

Nesse prisma, a centralidade da formação dos futuros educadores físicos é orientada por uma responsabilidade social frente a uma conjuntura de constantes transformações, o que exige uma contínua reflexão acerca do trabalho docente e conseqüentemente da prática pedagógica, dimensões que se ressignificam de acordo com os diferentes contextos e realidades interligados à atuação profissional.

Os princípios norteadores do curso possuem bases fundamentadas na integralização dos diferentes saberes em suas variadas perspectivas, através da qual cultura, valores, individualidade e coletividade se incorporam aos conteúdos e disciplinas em conformidade com as realidades docente e discente (UFC, 2012).

¹⁸ Resultados disponíveis no PPC do curso de licenciatura em Educação Física da UFC.

¹⁹ A interdisciplinaridade tem por objetivo superar a dicotomia entre teoria e prática enquanto que a transdisciplinaridade visa superar a fragmentação dos conteúdos do ensino em prol da construção do indivíduo pela educação (PIRES, 1998).

No propósito de superar a visão hegemônica de educação física até então ligada ao biologicismo e tecnicismo, os pressupostos filosóficos do curso refletem as transformações sociais ao propor uma formação capaz de atribuir um novo entendimento acerca da área em função da renovação e incorporação de abordagens que contemplem o campo da educação física em sua plenitude. “Neste sentido, corroboramos com a concepção de Educação Física que se consolida num processo de redimensionamento e ressignificação, plural, multidimensional, multirreferenciada, interparadigmática, interdisciplinar e crítica” (UFC, 2012, p. 23). Desse modo, o curso se encontra orientado por princípios éticos, políticos, estéticos, epistemológicos, pedagógicos e teórico-metodológicos (UFC, 2012).

Nesse cenário, de acordo com Darido (1995), a partir de meados da década de 1980 a formação em Educação Física tem se reformulado na perspectiva de incorporar uma proposta mais voltada para a cientificidade inerente à prática dos componentes curriculares desse campo de atuação no intuito de romper com metodologias de ensino tradicionalistas, fragmentadas e seletivas.

Ao assumir o comprometimento com uma nova significação de educação física, interligada a conceitos como corporeidade, educação motora, cooperação, entre outros mais, o objetivo do curso de licenciatura da UFC tem como enfoque a formação de docentes capazes de desenvolver a criticidade e reflexão acerca da realidade pedagógica na qual irão se inserir e que estejam engajados em difundir a importância desse campo de estudo no ambiente escolar ao contribuir de forma colaborativa com os diferentes profissionais que compõem os espaços de atuação (UFC, 2012). Nesse viés, o curso se constitui de:

[...] um espaço de reflexão crítica e construção do campo do conhecimento da Educação Física numa perspectiva multidimensional, inter/transdisciplinar e interparadigmática, formando professores de Educação Física com formação crítica e reflexiva, capazes de socializar o acervo da cultura de movimento, de estimular a compreensão, valoração e assunção de um estilo de vida saudável e de qualidade por parte de crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência (UFC, 2012, p. 25).

Nessa perspectiva é que a formação ofertada no IEFES está voltada para o desenvolvimento das seguintes competências necessárias à ação docente ao atuar na educação básica (UFC, 2012, p. 27-28):

- a) Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- b) Competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- c) Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados;
- d) Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- e) Competências referentes ao processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- f) Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento Profissional.

A docência, na contemporaneidade, requer dos professores competências profissionais que viabilizem o ensino em virtude da promoção do ensino-aprendizagem pautado em um senso crítico, reflexivo e transformador. Para Vieira, Vieira e Fernandes (2008), são competências imprescindíveis ao professorado de todas as áreas problematizar e investigar a prática pedagógica. Não obstante, tais características são também indispensáveis ao professor de educação física que, ao assumir-se como educador, necessita oferecer aos educandos possibilidades variadas de conteúdos e de aprendizado.

É nessa direção que conforme Perrenoud (2002), a formação inicial deve se estruturar em torno de competências profissionais que fomentem a reinvenção das práticas individuais, bem como da organização da escola e do trabalho docente com a finalidade de colaborar para o desenvolvimento da criticidade e da identidade do professorado.

Ao estabelecer como principal ponto norteador as transformações sociais, por meio das quais se busca atrelar ao campo da educação física uma significação mais humanística e menos tecnicista, a formação da UFC delimita o perfil do profissionais a partir de características que possibilitem um olhar reflexivo, um senso crítico, a capacidade de analisar a realidade por meio de uma postura investigativa e inovadora, dentre outros (UFC, 2012).

De acordo com a UFC (2012), perante os objetivos e princípios delimitados para a formação do educador físico no modelo atual do curso, a organização curricular distribui os conteúdos de forma a priorizar a articulação entre os diversos saberes necessários à atuação docente do profissional licenciado, sejam esses de natureza teórica e/ou prática, além de possibilitar vivências e experiências específicas a essa prática profissional. Dessa maneira, os créditos da grade curricular contemplam as seguintes

áreas básicas e específicas, respectivamente, como exibido no quadro abaixo (UFC, 2012, p. 33):

- 1) Conhecimento do ser humano e da sociedade;
 - 2) Conhecimento científico e tecnológico;
 - 3) Conhecimento do corpo humano e da saúde.
- 1) Conhecimento didático-pedagógico;
 - 2) Conhecimento da cultura específica da Educação.

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DE CRÉDITOS OBRIGATÓRIOS E OPTATIVOS PARA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

ÁREAS		CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	%
CONHECIMENTO DO SER HUMANO E DA SOCIEDADE		15	240	7,50
CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO		10	160	5,00
CONHECIMENTO DO CORPO HUMANO E DA SAÚDE		21	336	10,50
CONHECIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO		22	352	11,00
CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA		67	1072	33,50
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		25	400	12,50
CONHECIMENTO COMPLEMENTAR	DISCIPLINAS OPTATIVAS	10	160	5,00
	DISCIPLINAS LIVRES	4	64	2,00
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR INTEGRADORA		10	160	5,00
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		16	256	8,00
INTEGRALIZAÇÃO TOTAL		200	3200	100,00

Fonte: UFC (2012).

Esse modo de organização dos conhecimentos e práticas da formação se apresenta como reflexo das transformações ocorridas no campo da educação física nas últimas décadas, através da incorporação de saberes teórico-pedagógicos, mudança que acarretou em uma perspectiva científica e humanística voltada a área.

Conforme Bertini Junior (2012) se faz necessário à formação nesse campo de estudo uma teoria que embase a prática, na direção de promover uma conexão e reflexão acerca dos conteúdos específicos da educação física, haja vista a dimensão do

profissional educador. O autor também evidencia as contribuições desse campo de estudo para a formação do ser social, característica que salienta a relevância de conhecimentos advindos de áreas como antropologia, filosofia e sociologia que sustentem os saberes práticos e resinifiquem a atuação do professor.

Ao formar o professor habilitado para atuar e lecionar nas séries da educação básica do ensino escolar, o qual deve se prover de conhecimentos de natureza científica, histórico-cultural e técnico-pedagógica, é premissa do processo formativo do curso de licenciatura em Educação Física da UFC favorecer o despertar de um profissional comprometido com sua função como educador e assim intervir de forma positiva na transformação da realidade (UFC, 2012). O Licenciado em Educação Física deve, no seu percurso formativo, construir competências político-sociais, humanas e educativas que orientem a sua intervenção profissional (UFC, 2012, p. 29).

3.2 Regulamentação para o Estágio Curricular Supervisionado na formação em Educação Física - licenciatura da UFC

Os cursos de graduação na UFC, principalmente na modalidade licenciatura, se utilizam e se apoiam na prática do estágio para fornecer a seus graduandos um aprendizado próximo e condizente com a realidade das diferentes áreas de atuação profissional e para tanto, buscam suporte em algumas Leis, Resoluções e outros documentos que regimentam tal componente formativo.

A Lei 11.788/08 de 25 de setembro de 2008²⁰, ao dispor sobre o estágio para estudantes, regulamenta os objetivos, as condições, as obrigações e responsabilidades que envolvem as ações desenvolvidas no estágio de acordo com o direcionamento característico de cada modalidade. Em seu Art. 1º, a Lei 11.788/08 estabelece que:

²⁰ Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

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.

Diante da significação do estágio para a formação acadêmica profissional, faz-se necessário a universidade promover e facilitar o acesso dos alunos aos espaços de atuação. Ao partir de tal direcionamento, a Lei 11.788/08, em seu Art. 3º, parágrafo 1º, delimita que o estágio, como ato supervisionado, é responsabilidade também da instituição de ensino e assim deve ser acompanhado e orientado por um professor, além de ser comprovado pelo estudante através de relatórios periódicos.

Embasados por tal perspectiva, de acordo com UFC (2015), define-se por estágio a ação supervisionada, com finalidades educativas, através da qual o discente se envolve com a prática profissional nos mais diversos espaços de atuação. “O estágio se configura como uma excelente oportunidade de desenvolvimento de atividades relacionadas às respectivas áreas de formação profissional dos estudantes” (UFC, 2015, p. 14).

A fim de regulamentar os objetivos e ações pertinentes ao estágio, além de esclarecer e orientar estudantes e professores acerca das normas e procedimentos referentes a esse componente curricular, a universidade formulou um manual, através da Agência de Estágios que se vincula a Pró-Reitoria de Extensão, no qual constam as principais dúvidas e informações no intuito de melhor informar a comunidade acadêmica. Nesse documento estão expressas instruções como modalidades de estágio, documentação necessária, direitos e deveres do estagiário, entre aspectos outros.

No âmbito da formação na UFC, o estágio se divide nas modalidades Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, quando requisito para a obtenção do diploma de graduação, no qual o aluno se matricula em um componente curricular, e Estágio Curricular Supervisionado Não Obrigatório, caracterizado como atividade optativa na qual o estudante busca vivenciar a realidade profissional para além da carga horária estabelecida na graduação (UFC, 2015).

Ao considerar a relevância do Estágio Supervisionado na formação dos futuros profissionais, sua finalidade, na UFC, se delinea a partir dos seguintes aspectos:

Propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem realizados na UFC. As atividades do estágio devem estar coerentes com os currículos, programas e calendários universitários, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e relacionamento humano (UFC, 2015, p. 14).

Através da inserção direta nos espaços de atuação profissional é que se torna possível aos acadêmicos confrontarem componentes teóricos e práticos da formação com a realidade e assim consolidarem na vivência os saberes em concordância com as especificidades de cada área. Nesse entendimento, o estágio na UFC tem a função de oportunizar ao aluno “entrar em contato direto com a realidade profissional na qual será inserido, além de concretizar pressupostos teóricos adquiridos pela observação de determinadas práticas específicas e do diálogo com profissionais mais experientes” (UFC, 2015, p. 8).

Para além do manual, outro documento que normatiza as ações de estágio na universidade é a Resolução CEPE/UFC N° 32 de 30 de outubro 2009²¹. De acordo com essa resolução, o estágio na UFC é uma atividade de caráter curricular e supervisionada que deve ser estabelecida e interligada ao Projeto Pedagógico de cada curso e que, diante disso, se faz condição necessária à participação em tal componente que o aluno esteja com matrícula e frequência regulares na graduação a qual se vincula.

No que concerne ao Estágio Curricular Supervisionado na graduação em Educação Física – licenciatura da UFC, tal componente é regulamentado por um manual especificamente criado para direcionar as atividades a serem desenvolvidas na formação dos futuros docentes da área. Dessa forma, o principal objetivo do documento é instruir os acadêmicos acerca das normas e procedimentos referentes ao estágio, já que através dele se “[...] possibilita a experiência de conhecer o cotidiano de sua profissão, por meio do acesso a práticas relacionadas com sua área de formação-atuação, em instituições diversas onde você poderá ampliar e diversificar sua formação inicial” (UFC, 2016, p. 8).

Ao acreditar que a vivência profissional *in loco* ainda na graduação é imprescindível na construção de um ser docente capaz de ler e interpretar a realidade pedagógica tal e qual essa se apresenta, é que confere-se relevância a atividade

²¹ Disciplina o Programa de Estágio Curricular Supervisionado para os estudantes dos Cursos Regulares da UFC.

curricular do estágio como etapa formativa, cuja finalidade reside em conferir ao educador físico em formação a oportunidade de se aproximar, investigar e refletir acerca das condutas e posturas relativas ao ser professor por meio da observação e intervenção
Fonte: UFC (2012).

Nessa perspectiva, na graduação em Educação Física - licenciatura, o Estágio Supervisionado se encontra dividido nos quatro semestres finais do curso, cada qual objetivando a experimentação e inserção na realidade com enfoques distintos, os quais são: a) Estágio Supervisionado I - Conhecimento e Investigação da Realidade; b) Estágio Supervisionado II - Educação Infantil e Ensino Fundamental I; c) Estágio Supervisionado III - Ensino Fundamental II; d) Estágio Supervisionado IV - Ensino Médio e/ou EJA²², como mostrado no quadro, a seguir:

QUADRO 3 - ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFC

ESTÁGIO SUPERVISIONADO - LICENCIATURA							
COMPONENTE CURRICULAR	CR	H/A	T	P	SP	ORIGEM	TIPO COMPONENTE
OBRIGATÓRIOS							
Estágio Supervisionado – Licenciatura: Conhecimento e Investigação da Realidade	7	112	0	112	0	IEFES	Estágio
Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Ensino Fundamental I	6	96	0	96	0	IEFES	Estágio
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II	6	96	0	96	0	IEFES	Estágio
Estágio Supervisionado no Ensino Médio e/ou EJA	6	96	0	96	0	IEFES	Estágio
SUB-TOTAL	25	400	0	400	0		

FONTE: UFC (2012).

Tal organização e divisão dos componentes, parte dos seguintes pressupostos: o estágio inicial objetiva a inserção do estudante no cotidiano profissional para que assim se torne possível compreender e problematizar a realidade de ensino; os estágios

²² EJA – Educação de Jovens e adultos.

posteriores se centram na intenção de possibilitar aos acadêmicos uma observação-participante que permita a reflexão sobre o ensino da educação física na escola e posterior construção de saberes e condutas profissionais próprias através da experimentação da ação docente (UFC, 2016).

Perante o entendimento de estágio como atividade que visa complementar a formação acadêmica, na observância de permitir a problematização direta da profissão, é fixada pelo manual de estágio do curso de licenciatura em Educação Física do IEFES-UFC a carga horária de 25 créditos em 400 horas, distribuída nos quatro semestres finais da graduação, totalizando 12,5% da carga horária completa, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CES n° 02/2007²³ (UFC, 2016).

O Estágio Supervisionado é conduzido através de um acordo no qual são atribuídos responsabilidades distintas ao estabelecimento de convênio, a universidade, a Coordenação do curso e ao estagiário. No que se refere ao estabelecimento, o manual de estágio do estudante do IEFES-UFC, delimita que o aluno do curso de licenciatura em Educação Física realize as atividades de estágio preferencialmente em escolas da rede básica de ensino, além de Institutos de Educação Tecnológica e Órgãos Educacionais, não ultrapassando a carga horária máxima de 30 horas semanais, enquanto que a universidade, por meio da Agência de Estágio, deve estabelecer o convênio com os estabelecimentos e avaliar a condição do aluno no pleito do estágio (UFC, 2016).

Já no que é conferida a coordenação do curso, a essa cabe o encaminhamento dos estudantes regulares para o campo de estágio, além do gerenciamento das ações de acompanhamento junto ao professor responsável por orientar e avaliar os procedimentos pedagógicos e a atuação dos acadêmicos, de acordo com critérios pré-determinados, enquanto que ao estagiário é delimitado o cumprimento das responsabilidades junto à instituição acolhedora, assumidas via Termo de Compromisso, além de relatar as atividades realizadas durante o estágio por meio dos Relatórios Parciais e Final (UFC, 2016).

Dessa forma, tal componente curricular se sistematiza de maneira a oportunizar vivências e aprendizados significativos aos futuros professores da área ao permitir uma aproximação direta e consequente familiarização com a prática profissional do ensino escolar.

²³ Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES n° 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

3.3 Programa do componente Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física da UFC

O Estágio Curricular Supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física da UFC se encontra dividido, atualmente, em quatro componentes, distribuídos do 5º ao 8º semestre, cada um com objetivos diferenciados, mas que estabelecem uma relação de continuidade e complementaridade entre si. Isso posto, é denotado pelo Parecer CNE/CP 28/2001 (p. 10), que o estágio é “[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício”.

Ao cumprir as disposições do mesmo parecer, que fixa aos cursos de licenciatura a obrigatoriedade do estágio na formação acadêmica superior dos professores das mais diversas áreas é que se determina no currículo da graduação em Educação Física-licenciatura da UFC o exercício e a vivência da atividade profissional como condição para a obtenção do diploma. Em consonância com esse desígnio, para Magalhães (2009, p. 37), o estágio intenta “[...] propiciar aos futuros professores momentos de reflexão e articulação entre o falado e o vivido, ou seja, deve instigar os futuros professores a pensar sua formação e seu futuro exercício docente diante de uma sociedade de mudanças contínuas”.

Ao seguir por esse panorama, o estágio se consolida como um saber voltado para a prática fundamental à constituição da ação docente dos profissionais licenciados, de modo geral, bem como se faz elementar à formação do educador físico atuante no espaço escolar. Nesse prisma, o Projeto Pedagógico do curso firma:

Entendemos que o estágio supervisionado constitui um processo e transição profissional que associa duas lógicas, educação e trabalho e que proporcionam ao egresso a oportunidade de demonstrar e construir conhecimentos e habilidades adquiridas, além de exercitar suas competências sob a supervisão de um professor formador. Estas ações deverão estar em conformidade, quanto à carga horária, com os previstos em legislação em vigor (UFC, 2012, p. 83).

Desse modo, as atividades desenvolvidas nos estágios se dão por meio de uma progressão que propicia aos acadêmicos em formação uma maior proximidade com situações reais de trabalho, a partir das quais é permitido aos estudantes uma inserção gradativa na rotina escolar. Ao partir da observação direta *in loco*, o estagiário segue, ao

longo do decurso dos quatro estágios, pela observação-participante em todas as etapas da educação básica, experiências que oportunizam o conhecimento e a investigação da realidade.

O Estágio Supervisionado I – Conhecimento e Investigação da Realidade – caracteriza-se por ser o momento inicial de aproximação do estudante ao espaço de ensino, através do qual ocorre a observação de todas as etapas constituintes da educação básica, o que permite a investigação, a interpretação e posterior reflexão acerca da realidade escolar sob um ponto de vista geral.

A abordagem inicial na qual se dá a inserção do estudante no cotidiano profissional revela-se como etapa crucial no confronto entre saberes acadêmicos e a prática real. Frente a esse cenário, Magalhães (2008, p. 37), assinala que o Estágio Curricular Supervisionado deve “[...] favorecer também a compreensão da rotina e do cotidiano das instituições escolares e da dinâmica da sala de aula”. Para tanto, autora esclarece que é preciso romper com dinâmicas burocráticas que distanciam os espaços de formação e atuação.

Já o Estágio Supervisionado II – Educação Infantil e Ensino Fundamental I – se direciona especificamente para as etapas iniciais do ensino básico, na qual os profissionais em formação devem problematizar e investigar as ações, condutas e aspectos inerentes às essas séries e assim desenvolver conhecimentos e atitudes docentes próprias.

Uma das questões que tem se destacado com relação à educação infantil diz respeito à falta de oportunidades para a atuação do educador físico com essa faixa etária de aprendizes. Segundo Ayoub (2001), o ensino escolar de 0 a 6 anos ainda é compreendido sob uma perspectiva generalista ao considerar suficiente a atuação unicamente do pedagogo nessa etapa da educação, o que vem por dificultar a intervenção de especialista dos diferentes campos, bem como do profissional de educação física. A autora defende um modelo de educação que se desenvolva a partir da parceria entre os profissionais atuantes na educação infantil na proposição de propiciar uma variedade no repertório de aprendizagens e possibilidades nessa etapa primeira de ensino.

No que se refere ao Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental II –, cujo enfoque são as séries medianas do ensino básico, as atividades a serem desenvolvidas convergem para a reflexão e interpretação das problemáticas do ensino nessa etapa, a fim de favorecer a construção saberes e práticas docentes inovadoras.

Com relação ao Estágio Supervisionado IV – Ensino Médio e/ou EJA –, realizado nas séries finais da educação básica, o objetivo central se define com base na apropriação, conhecimento e investigação dos fatores pertinentes à fase última para conclusão do grau básico de ensino e assim fornecer ao futuro profissional subsídios para a construção de novas práticas. Para Lima e Costa (2014), o estágio no EJA implica em compreender e sistematizar a organização escolar nessa etapa, ao considerar as particularidades e historicidade das Instituições e dos sujeitos que nela se inserem. As autoras ponderam que estagiar nessa modalidade “[...] permite perceber os movimentos de abertura e fechamento das políticas educacionais brasileiras para esta etapa da população, traduzidos em alocação de recursos, existência de programas, formação dos profissionais, entre outros” (LIMA; COSTA, 2014, p. 60).

Tendo em vista as diferenças de cada etapa constituinte do ensino básico, faz-se de suma importância possibilitar aos professores, durante a formação acadêmica, vivências que promovam o conhecimento real da atuação, conduta, conhecimentos e saberes relativos à docência, através de experiências que concedam “[...] aos acadêmicos uma reflexão sobre teoria e prática, ao possibilitar o intercâmbio entre a universidade e as escolas [...], trazendo discussões para a sala de aula e aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso” (VIEIRA; VIEIRA; FERNANDES, 2008, p. 96). Abaixo, segue o quadro com as ementas das atividades:

**QUADRO 4 - EMENTAS DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA
DA UFC**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO								
COMPONENTE CURRICULAR	CR	OBR /OP	SEME STRE	CH TOTAL	CH TEÓRI CA	CH PRÁTI CA	SEMI-PRES ENCI AL	TIPO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO – LICENCIATURA: CONHECIMENTO E INVESTIGAÇÃO DA REALIDADE	7	OBR	5º	112	0	112	0	ESTÁGIO
PRÉ-REQUISITO: Didática e Educação Física. EQUIVALÊNCIA: IEF0113								
EMENTA: Primeira etapa do Estágio Supervisionado de Ensino. Contato com a prática pedagógica das escolas, preferencialmente em escola pública: conhecimento e investigação da realidade, compreensão e interpretação do contexto escolar. Levantamento de dados e exercício teórico-metodológico de problematização do campo nos três níveis de ensino: Infantil, Fundamental e Médio. Aprofundamento da reflexão em torno do sentido da ação educativa passível de ser desenvolvida pelo professor de educação física.								
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I	6	OBR	6º	96	0	96	0	ESTÁGIO
PRÉ-REQUISITO: Estágio Supervisionado – Licenciatura: Conhecimento e Investigação da Realidade EQUIVALÊNCIA: IEF0114								
EMENTA: Estudo da ação docente no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental I por meio da observação participante, reflexão crítica e construção de novos saberes e conhecimentos próprios. Experiência da ação docente supervisionada na realidade escolar. Elaboração, desenvolvimento e avaliação de projeto de ensino-aprendizagem no contexto da educação infantil e do ensino fundamental I.								
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL II	6	OBR	7º	96	0	96	0	ESTÁGIO
PRÉ-REQUISITO: Estágio Supervisionado – Licenciatura: Conhecimento e Investigação da Realidade EQUIVALÊNCIA: IEF0115								
EMENTA: Estudo da ação docente no Ensino Fundamental II por meio da observação participante, reflexão crítica e construção de novos saberes e conhecimentos próprios. Experiência da ação docente supervisionada na realidade escolar. Elaboração, desenvolvimento e avaliação de projeto de ensino-aprendizagem no contexto do ensino fundamenta II.								
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO E/OU EJA	6	OBR	8º	96	0	96	0	ESTÁGIO
PRÉ-REQUISITO: Estágio Supervisionado – Licenciatura: Conhecimento e Investigação da Realidade EQUIVALÊNCIA: IEF0116								
EMENTA: Estudo da ação docente no Ensino Médio e/ou EJA (Educação de Jovens e Adultos) por meio da observação participante, reflexão crítica e construção de novos saberes e conhecimentos próprios. Experiência da ação docente supervisionada na realidade escolar. Elaboração, desenvolvimento e avaliação de projeto de ensino-aprendizagem no contexto do Ensino Médio e/ou EJA.								

Fonte: (UFC, 2012).

CAPÍTULO 4: AS EXPERIÊNCIAS, OS SABERES E AS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFC DESENVOLVIDAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS.

A esse capítulo destinamos a apresentação, análise e discussão de alguns dos principais aspectos expostos, na visão de quatro alunos cursantes do último semestre do curso de licenciatura em Educação Física da UFC, regularmente matriculados na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV-Ensino Médio e/ou EJA no semestre 2016.2 acerca do Estágio Supervisionado na formação inicial, mediante os saberes e as práticas que lhe são inerentes.

Ao retomarmos nosso objetivo central, foi nosso intuito analisar os fundamentos teórico-práticos mobilizados no desenvolvimento dos saberes e práticas docentes mediante as experiências propiciadas no Estágio Supervisionado na graduação em Educação Física - licenciatura, de acordo com a compreensão dos graduandos.

Por meio de uma entrevista semiestruturada composta por onze perguntas²⁴, foi nossa intencionalidade compreender a relação que se estabelece entre os saberes de natureza teórica, apreendidos por meio das disciplinas acadêmicas e a prática docente experienciada por meio das atividades de estágio para a elaboração dos conhecimentos que envolvem as atitudes docentes desses futuros profissionais.

O modelo de Estágio Supervisionado passou recentemente por uma reformulação que permitiu aos acadêmicos do curso um acompanhamento contínuo e aproximado das atividades de planejamento, observação e intervenção, mudança percebida positivamente pelos alunos por atribuírem a essa proposta a possibilidade de desenvolver uma participação mais efetiva e comprometida com as vivências que refletem a prática docente.

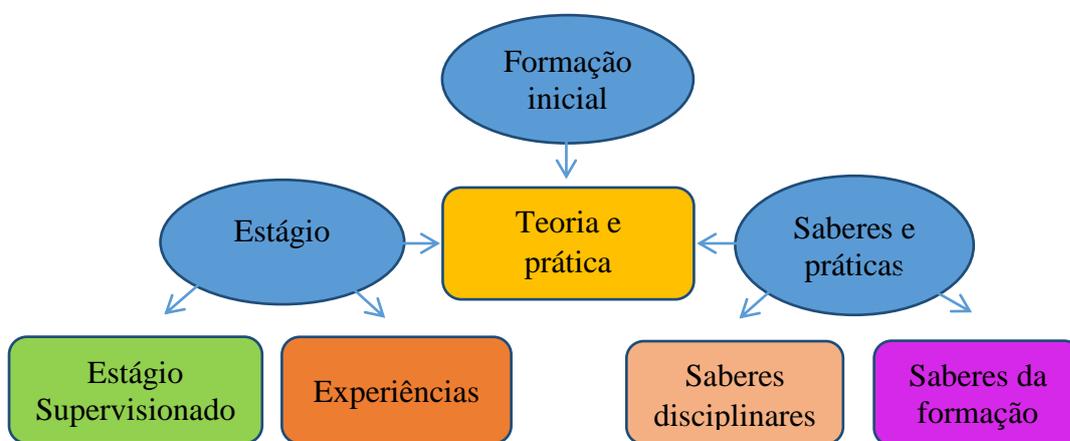
Discutimos, com base no aporte teórico por nós utilizado para fundamentar a temática desse estudo, as falas dos quatro estudantes investigados no intuito de apresentar as impressões, significados e perspectivas, ou seja, o aprendizado que esses sujeitos atribuem às atividades de Estágio Supervisionado em razão de sua importância como componente formativo e propiciador de uma preparação profissional aproximada e condizente com a realidade encontrada nos espaços de atuação que, no caso da modalidade licenciatura, é a escola.

²⁴ APÊNDICES

4. 1 Apresentação das categorias temáticas

Em razão de o nosso estudo centrar-se nos aspectos teóricos e práticos mobilizados pelos estudantes no desenvolvimento dos saberes e práticas docentes propiciados durante a graduação, em específico, pelos estágios, elencamos, a princípio, três categorias teóricas que, posteriormente, se desdobraram nas seguintes categorias de análise temática responsáveis por guiar o percurso no qual se seguiu nossa investigação dissertativa: a) Formação inicial: etapa primeira da formação de professores que visa subsidiar a atuação docente por meio de conhecimentos teóricos e práticos; b) Estágio: componente curricular que tem por finalidade aproximar os estudantes em formação do *locus* profissional; c) Saberes e práticas docentes: conhecimentos diversos que são mobilizados no labor dos professores que devem articular-se em prol de oferecer aos professores o suporte para a prática em contexto.

FIGURA 4 - CATEGORIAS TEÓRICAS E TEMÁTICAS



FONTE: autora (2017).

Norteados pelos pontos descritos, buscamos direcionar nossa pesquisa à identificação dos saberes e práticas relacionadas ao Estágio Supervisionado por entendermos que esse componente curricular é um espaço valioso de percepção e aprimoramento da ação profissional na formação docente. Dessa maneira, desenvolvemos algumas questões cujo enfoque residiu na interpretação e interconexão que os alunos do curso de Educação Física - licenciatura da UFC atribuem aos estágios por eles vivenciados na graduação.

Em face do decurso teórico-metodológico por nós adotados, em conjunto dos temas suscitados pela fala dos alunos participantes da pesquisa, optamos por determinar as seguintes categorias de análise temática (BARDIN, 1977) nas quais foram agrupadas as respostas recorrentes e consideradas correlativas ao nosso objetivo: 1) Estágio Supervisionado; 2) Saberes Disciplinares; 3) Teoria e Prática; 4) Saberes da formação; 5) Experiências do estágio. Tal categorização surgiu dos aspectos ou temas mais recorrentes na fala dos estagiários por nós entrevistados, os quais puderam identificar como pertinentes, evidentes e relevantes a nossa discussão. Nos depoimentos nos foi revelado para além das categorias pré-definidas que um novo modelo de estágio proposto para o curso que nos dispomos a discutir acarretou em possibilidade de observação e intervenção positivas, através das quais houve uma maior vinculação entre os diferentes saberes da formação de natureza teórica e prática.

QUADRO 5 - DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO (LIMA, 2012)	Instrumento pedagógico conectivo que visa interligar teoria e prática. Respostas referentes à importância e aos aspectos inerentes ao Estágio Curricular.
SABERES DISCIPLINARES (TARDIF, 2002)	Saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Respostas relativas aos conhecimentos em forma de disciplinas considerados de maior relevância.
TEORIA E PRÁTICA (PIMENTA; LIMA, 2008)	A função das teorias é iluminar a prática e assim permitir a análise e investigação acerca dessa prática. Respostas acerca do entendimento dos acadêmicos sobre a relação teórico-prática promovida pelo estágio.
SABERES DA FORMAÇÃO (TARDIF, 2002)	Saberes transmitidos pelas instituições de ensino de formação de professores. Respostas relativas às fontes utilizadas para se ter acesso a esses saberes.
EXPERIÊNCIAS (TARDIF, 2002)	Conhecimentos desenvolvidos pelo professor por meio do cotidiano de ensino. Relato das experiências mais marcantes para os alunos entrevistados.

Fonte: autora (2017) com base nas referências citadas.

De tal modo, tomaremos como ponto de referência tais categorias e suas significações para assim analisarmos as concepções destacadas pelos acadêmicos do curso em questão, no intuito de formularmos e apresentarmos considerações relevantes aos possíveis constructos e elementos associados às experiências vividas nas quatro

atividades de estágio. Para posterior discussão das falas, atribuímos aos sujeitos códigos com a finalidade de manter suas identidades em sigilo, conforme assegurado pelo Termo de compromisso. Dessa forma, os alunos encontram-se denominados pelos códigos E1, E2, E3 e E4.

4.2 O Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular, de natureza observacional e interventiva que propicia aos estudantes, em seu percurso formacional, uma visão problematizadora acerca da realidade encontrada em seu futuro contexto de trabalho sob a supervisão de um profissional já experiente na área. É por meio do estágio que muitos acadêmicos costumam se identificar com a escolha profissional que fizeram, pois, ao se inserirem nos espaços de atuação, torna-se possível perceber o nível de preparo e de consolidação dos saberes apreendidos na formação.

Para Lima (2012), o estágio deve ser assumido sob sua dimensão dialética ao ser pautada na relação teoria/prática e na valoração de processos reflexivos que fomentem a criticidade e o desenvolvimento de competências profissionais dos professores.

Nesse entendimento, ao observamos o modelo de formação profissional proposto para o curso de licenciatura em Educação Física da UFC (UFC, 2012), na qual se enquadra a atividade de Estágio Supervisionado, percebemos que sua centralidade reside no preparo de professores para atuar na rede escolar que sejam capazes de desenvolver um senso crítico e reflexivo acerca das práticas e necessidades inerentes ao seu contexto de trabalho, o que lhes exige conhecimentos teóricos que possam embasar o olhar perceptivo voltado às ações docentes. Em outras palavras, tal postura demanda uma interligação constante entre teoria e prática. É nesse sentido que, para Freire (1996), a criticidade, além de uma postura progressista do professorado, precisa estimular nos educandos uma aprendizagem desafiadora que se dê na e pela prática ao unir-se a teoria.

É perante a essa proposta que os estágios do curso em questão têm por objetivo promover experiências fomentadas na articulação teórico-prática, por “comprendermos que a formação docente se faz sobre o repensar sobre a prática, sobre a realidade, bem como pela construção permanente da identidade pessoal” (UFC, 2016, p. 10). Ante o exposto, corroboramos com tal concepção por acreditarmos que o movimento constante

de reflexão sobre a própria prática deve ser premissa do desenvolvimento das ações e da identidade docente.

Ao nos debruçarmos sobre os relatos dos alunos, torna-se possível perceber que ao longo do processo de formação atualmente proposto, os estágios sofreram algumas alterações no que se refere à organização das atividades observacionais e presenciais dos estagiários na escola e também ao acompanhamento dos professores. Anteriormente, os alunos tinham a possibilidade de escolher livremente os dias e horários nos quais deveriam estar na escola e, após o término do período observatório-interventivo, solicitava-se um relatório final para ser apresentado ao Professor orientador e aos outros colegas de turma. Após a mudança, passou-se a se estabelecer aos estudantes dias e horários fixos tanto para os encontros de orientação, quanto para os momentos de observação e intervenção na escola, que passaram a ser grupais ao invés de individuais, além de ser solicitada a confecção de relatórios semanais a serem apresentados pelos alunos.

Tais transformações foram consideradas bastante positivas por parte dos alunos, por possibilitar vivências colaborativas mediante uma rotina constante de organização, planejamento e acompanhamento como enfatizado por E1²⁵:

A gente utilizava o horário do estágio, da aula aqui, no caso, era o que era pedido pra gente, por exemplo: se era terça feira a aula aqui que a gente fosse pra escola na terça. No caso não tinha aulas na terça quando a minha equipe foi, então a gente ficou na segunda e isso foi muito bom porquê eram quatro pessoas, não foram individual, forma quatro pessoas, aí a gente dividia todo o conteúdo, então a gente preparava aula, a gente tinha que se, a gente tinha que ter uma organização, independente de qualquer coisa e acabou facilitando muito porquê ninguém ficou sobrecarregado, até mesmo pra fazer o relatório final. Quando a gente foi, como ele tava pedindo relatório semanal, quando foi pra construir o relatório final, ele já tava pronto. A gente não precisou ficar lembrando e relembando o que tinha feito no começo do estágio (INFORMAÇÃO VERBAL).

Dessa forma, compreendemos que essa configuração na qual se organizam os estágios propiciam expectativas positivas para que os alunos consigam uma melhor aproximação com o campo de atuação, o que vem por facilitar as dinâmicas de preparação das ações a serem desenvolvidas. Para Lima (2012), é nas atividades na escola, realizadas por meio do estágio que, na maioria das vezes, os estudantes

²⁵ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

reconhecem e se identificam com o âmbito profissional definido, portanto, motivar e encorajar a participação ativa dos acadêmicos nas atividades que envolvem seu futuro ofício através do diálogo com os diversos sujeitos que lá atuam é fator fundamental para a reflexão sobre os limites e possibilidade da prática. “A partir de que o estágio mudou o seu objetivo, como é que seria aplicado, acabou que ajudando a direcionar os conteúdos” (E2, INFORMAÇÃO VERBAL).

No formato que se desenvolve atualmente, o estágio em Educação Física - licenciatura na UFC é percebido, de maneira geral, na visão dos entrevistados, como componente que norteia a preparação profissional por impelir o exercício da docência mediante os entraves e oportunidades encontrados nos espaços reais de ensino, como afirmado por E1²⁶:

Preparar não, mas ele dá um norte, porque a parte, pelo menos a nossa parte de intervenção e observação, querendo ou não ela é muito curta, então, dependendo do local que a gente possa ir podem acontecer, pode ser muito tranquilo o estágio como pode ser muito conturbado, então, depende muito da sorte (INFORMAÇÃO VERBAL).

Ao corroborar com essa fala, E2²⁷ também reforça a valoração do estágio no curso da UFC no preparo para a docência. “Nesse modelo sim, porque como havia falado, né, nesse modelo proporcionou que a gente se sentisse realmente professor, né. Embora eu acho que ainda seja pouco tempo [...]” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Nesse prisma, entendemos o estágio como ferramenta que favorece o preparo para as ações do labor docente, todavia, o período de duração das vivências não permite um acompanhamento aprofundado das situações diversas que perpassam as diferentes turmas e níveis que compõem o ensino escola, o que vem a fornecer aos estagiários perspectivas dispostas por fatos e períodos isolados. Logo, segundo Lima (2012), o estágio deve ser reconhecido e aproveitado como um espaço investigativo que, através da aproximação e observação do contexto real de trabalho, promove a reflexão sobre as especificidades das práticas do professorado. É nesse caminho que a pesquisa como proposta metodológica deve iluminar as percepções e problematizações inerentes às atividades de campo (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

²⁶ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

²⁷ Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

Algumas limitações são apresentadas pelos sujeitos no que se refere ao preparo promovido pelas experiências do estágio. Para E4²⁸, esses componentes preparam para o exercício da profissão, “[...] embora outras as outras atividades, como as bolsas preparem bem mais do que o estágio. Acho que o estágio podia ajudar um pouco mais. As, as bolsas acabam preparando você bem mais pra isso” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Interpretamos que esse ponto de vista se dá principalmente pelo grau de continuidade que determinados programas de caráter interventivo-formacional oferecem durante a graduação universitária quando comparados ao Estágio Supervisionado. A UFC oferece bolsas de incentivo à carreira docente, nas quais os alunos bolsistas desenvolvem atividades que os permitem experimentar a carreira de professor, como é o caso do PIBID, projeto citado pelos sujeitos investigados. O Programa Institucional de Iniciação a Docência- PIBID é uma iniciativa de Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com escolas públicas da rede básica de ensino que tem como objetivo aperfeiçoar e valorizar a formação docente inserido os acadêmicos no contexto da escola pública para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas (PROGRAD-UFC, 2014). Desse modo, entendemos que o acompanhamento mais prolongado da rotina escolar auxilia os docentes em formação a melhor perceberem as dinâmicas dos espaços de ensino.

Outra problemática apontada pelos acadêmicos como uma dificuldade inerente ao estágio é a falta de acompanhamento presencial do professor orientador nas ações desenvolvidas na escola, o que limita o contato e o distancia do professor supervisor, fator que desencadeia um menor aproveitamento das atividades, além de contribuir para o distanciamento entre universidade-escola, como elucida E3²⁹:

Como eu falei, às vezes são experiências muito vagas, né, então, o estudante, sei lá, por ter bolsa, por tá com semestre muito cheio, ele não valoriza o estágio quando deveria valorizar e a maneira que o estágio é conduzido, de você tá lá, porque eu tô aqui posso chegar muito bem na escola sete da manhã, ficar lá sentado assistindo às aulas, como é que professor vai saber que o que eu atuei? Entendeu? E as vezes o professor, o supervisor da escola, né, o responsável pelo estágio não vai querer reprovar por que sabe da realidade, até passou por isso também então e ele meio que entende o lado do Estudante. Então eu acho que tinha tudo pra ser muito mais proveitoso, pra ser muito mais proveitoso do que é. Eu ainda acho vago, apesar de tá melhorando (INFORMAÇÃO VERBAL).

²⁸ Informação fornecida por E4 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

²⁹ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

“Não tem quase fiscalização nenhuma, nenhum professor, pelo menos os que eu fiz, a gente fica bem livre em relação a tudo” (E4, INFORMAÇÃO VERBAL)³⁰. Nesse contexto, fortalecer a relação entre os sujeitos atuantes nas escolas e os formadores nas universidades por meio da fiscalização/acompanhamento torna-se imprescindível para que as experiências do estágio sejam potencializadas em prol de uma formação profissional que viabilize transformações positivas no campo da educação. Destarte, Aroeira (2014, p. 145) expõe que:

O estágio colaborativo [entre a universidade] com a escola aponta amplas possibilidades para aprendizagem docente num ambiente de interação e, nesse aspecto, é válido estar atento para o estabelecimento de redes coletivas de trabalho para a formulação de práticas interdisciplinares, além de também ser significativa a participação dos pares da universidade (estagiários e professores) nas aprendizagens do trabalho educativo.

Ao seguirmos por esse panorama, atentamos, por meio da fala dos alunos, que o professor orientador da universidade exerce função primordial para o direcionamento positivo e proveitoso das atividades de estágio, como frisado pelos entrevistados E1³¹ e E3³² (informação verbal), nessa ordem. “Então, esse modelo que ele [professor orientador] utilizou no último foi bem interessante”. “A metodologia que o professor [orientador], é, eu achei boa, de fazer em grupos, de dividir por escola, mas eu ainda acho que poderia ser bem melhor, ser levado de maneira diferente”.

Para Aroeira (2014), as instituições formadoras e as escolas que recebem os estagiários precisam estabelecer um diálogo construtivo que oportunize a reflexão. A autora reforça que a atuação do professor orientador da universidade é fundamental para direcionar os debates e reflexões acerca das experiências práticas que, articuladas a teoria, produzem saberes profissionais que, bem como edifica a identidade docente.

Em meio às mudanças ocorridas nas sistemáticas das atividades elaboradas, planejadas e executadas nos Estágios Supervisionados, solicitamos aos estudantes que sinalizassem o que consideravam como aspectos positivos e também negativos relacionados a esse componente curricular. Como já dito anteriormente, as alterações de formato que determinavam um planejamento e acompanhamento mais rotineiro, no qual

³⁰ Informação fornecida por E4 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

³¹ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

³² Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

as tarefas se dividiam em grupos, foram positivamente aceitas pelos alunos, como ratificados na fala de E3³³. “Positivos, [...] o trabalho em grupo que você pensa que é fácil, mas não é fácil você trabalhar dentro de um grupo” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Um dos aspectos citados como experiência positiva para o qual atentamos foi explicitado na fala de E2³⁴, quando explana sobre os efeitos de sua atuação nos estágios:

Acho que pontos positivos eu acho que já citei alguns, né, esse se sentir Professor, se sentir pertencente como corpo docente, embora você seja estagiário. Lá nos momentos de intervalo a gente se sentia mesmo pertencente ao corpo docente, né. Como assim? A gente participava dos debates que tinha dentro da sala, principalmente em escola pública, né, que tem muitas dessas questões de debates, questões políticas, questões relacionados não só a sua área mas a outras áreas também, né. E o planejamento foi totalmente diferente, né, a observação da, dos alunos foi totalmente diferente e sempre buscava mesmo trazer uma dinâmica, uma dinâmica bacana pras aulas e tentava trazer os conteúdos vistos, assim, de maneira mais concreta (INFORMAÇÃO VERBAL).

Ao nos depararmos com tal panorama, percebemos que o envolvimento e a integração dos estagiários com todos os componentes e setores da escola é primordial para que haja vivências profissionalmente enriquecedoras, tendo em vista que um dos objetivos dos Estágios Supervisionados na construção da profissionalidade docente é incluir os futuros professores na rotina de trabalho e assim fornecer constructos para sua identidade profissional.

Nessa direção, Zabalza (2014) elucida que apesar das críticas tecidas sobre a importância do estágio no processo de formação de professores, dentre as quais se destacam questionamentos relativos a uma inserção prematura dos estudantes no contexto de trabalho, o que pode acarretar em atribuições aos acadêmicos para as quais esses ainda não se encontram prontos para desenvolver, esse componente curricular promove contribuições importantes para as instituições formadoras, ao interligá-las ao entorno social, assim como também contribui para as instituições acolhedoras dos estagiários que, ao receberem os estudantes, podem beneficiar-se de seus conhecimentos e sua disposição para o trabalho.

Além da possibilidade do sentir-se professor por meio da participação efetiva nas dinâmicas da escola, outro fator considerado positivo no Estágio Supervisionado do

³³ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

³⁴ Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

curso de licenciatura em Educação Física da UFC está relacionado às liberdades de escolhas pelas quais os acadêmicos podem optar, como relatado por E3³⁵ e E4³⁶ (INFORMAÇÃO VERBAL), respectivamente. “Positivos, a liberdade de você escolher a escola que você vai [...]”. “Assim, o aspecto é positivo e negativo. Positivo porque a gente faz o que quer e negativo porque a gente faz o que quer”.

Conjeturamos que tal percepção acerca dessa liberdade de escolha se faz desse modo por implicar em um comprometimento por parte dos estagiários ao inferir um maior senso de responsabilidade relacionado ao cumprimento das atividades a serem realizadas em campo, o que requer um entendimento consistente acerca da importância do estágio no processo de formação e para aquisição de sua profissionalidade. Ao assumir as obrigações atreladas ao estágio, os alunos têm direitos e deveres a serem cumpridos, tal qual descritos no Manual de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da UFC, (UFC, 2016, p. 23-24): 2.5.3 Ser assíduo e pontual nas atividades de estágio. Comparecer ao local de estágio, pontualmente, nos dias e horários estabelecidos e acordados como supervisor de estágio [...]; 2.5.8 Cumprir integralmente as atividades/etapas previstas no Plano de Estágio [...].

No que concerne aos fatores negativos, o curto período de duração nos foi assinalado como ponto a ser discutido e repensado em prol de propiciar aos estudantes um maior aproveitamento das experiências de observação e intervenção, como destacado por E2³⁷:

Aspectos negativos, é, só acho que é aquela que poderia ser um pouco mais de tempo por aluno, né, porque dependendo da, do grupo, você tirar um grupo muito grande, você não consegue dar tantas aulas, mas isso não é nem um aspeto tão negativo porque você vai tá ajudando o outro professor que está à frente a fazer suas atividades, né, você vai tá observando, você vai tá ajudando a controlar turma, né, mas nesse sentido mesmo de conseguir dar mais aulas [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Perante essa ótica, compreendemos que os alunos conferem ao estágio um espaço de possibilidades variadas e que, por isso, deveria ter uma maior durabilidade a fim de favorecer vivências profissionais diversificadas, haja vista as complexidades interligadas ao processo de ensino-aprendizado e a docência. Contudo, por mais que tal

³⁵ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

³⁶ Informação fornecida por E4 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

³⁷ Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

componente seja essencial no âmbito formativo, Zabalza (2014), nos põe a refletir acerca dos objetivos e significados atribuídos pelas instituições a esse componente curricular. Para o autor, apesar de ser uma atividade complexa e relevante para a formação e de ainda se atribuir aos modelos institucionalizados um caráter de complementaridade formativa, os estágios são partes de um todo da formação, portanto, não pode ser discutido de forma isolada do restante dos conteúdos e disciplinas acadêmicas e nem ser considerado a parte mais significativa do processo formacional, mas sim a partir de uma dialogicidade que o situe no programa dos cursos de graduação.

Ao complementar tal visão acerca das limitações do estágio, E3 apresenta como problemática do modelo atual de estágio do curso por nós discutido um caráter de descontinuidade que, de acordo com seu ponto de vista, é um aspecto que atrela as vivências docentes certa superficialidade, além de um distanciamento antecipado e abrupto da rotina da escola.

Como ponto negativo eu coloco que, assim, tinha tudo pra ser algo contínuo, o estágio, porque você vai ter uma carga horária de 20,30 horas pra cumprir, cumpriu aquelas trintas horas [...] depois você não vai mais nem lá, não, não generalizando porque acontece de ir, de fazer uma despedida, mas é uma coisa muito pontual. É como seu eu tô aqui, eu vou terceirizar o meu serviço [...]: "O que é que eu deixei de bom? Qual foi o legado? Qual foi o legado que eu deixei do meu estágio?" Então às vezes, esse tempo, esse, esse pouco tempo atrapalha e eu coloco e eu coloco isso como ponto negativo também (E3, INFORMAÇÃO VERBAL)³⁸.

Nessa conjuntura, ponderamos que há uma necessidade, identificada na fala citada, o que também pode ser a opinião de outros estudantes do curso, de que as experiências dos estágios estejam mais imbricadas e interiorizadas em todas as fases e períodos que perpassam a formação inicial. Para tanto, consideramos que um projeto no qual escolas e universidades se articulem em prol de uma formação que se dê através da parceria entre ambas as instituições através da qual ocorra “[...] a adoção de atitudes mais favoráveis a construção ativa da profissão” (AROEIRA, 2014, p. 115).

Ao questionarmos os estudantes acerca de possíveis sugestões e proposições de mudança para o modelo de estágio por eles vivenciado, os alunos relataram, de modo geral, se sentirem contemplados com a proposta vigente. “Não, eu não diminuiria, eu

³⁸ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

acho que tá bem dividido [...]” (E1, INFORMAÇÃO VERBAL)³⁹. [O] “[...] estágio [...] ajuda bastante você ter essa noção pelo menos básica de como é cada nível de ensino [...]” (E2, INFORMAÇÃO VERBAL)⁴⁰. “Eu acho que, nesse formato, eu acho que tá tranquilo. Quatro estágios, cada um englobando uma parte. O infantil, o fundamental I e II, o médio. Acho que é bem tranquilo” (E4, INFORMAÇÃO VERBAL)⁴¹. Em vista disso, interpretamos que as dinâmicas do modelo de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física da UFC oferecem oportunidades variadas de experiências relativas à escola de maneira progressiva e satisfatória.

A partir das considerações feitas, perguntamos aos estudantes a percepção deles quanto ao sentir-se preparados para a atuação profissional na escola diante das vivências de observação, participação e intervenção do estágio. Na maioria das respostas, os alunos externaram não se perceberem totalmente prontos para o labor docente por considerarem a formação diante de uma perspectiva continuada e permanente. “Preparado a gente nunca se acha, né, preparado, né, sempre a gente sabe que pode aprender mais, que pode conseguir adquirir mais algum conhecimento tanto teórico quanto prático” (E2, INFORMAÇÃO VERBAL)⁴². “Preparado eu não sei assim, seria, eu sei que eu tenho uma experiência, uma bagagem boa [...]” (E3, INFORMAÇÃO VERBAL)⁴³.

Totalmente preparada não porquê eu acho que a gente sempre tem que tá aprendendo. Então, cada escola é uma realidade. Eu vi quatro realidade diferentes nos meus estágios, mas ainda faltam várias realidade, então, eu nunca vou tá preparada porquê o público alvo é diferente, tem, tem alunos que vão participar, cada um tem sua individualidade (E1, INFORMAÇÃO VERBAL)⁴⁴.

Nessa ótica, percebemos que, apesar de se atribuir ao estágio relevância significativa na formação, os alunos o entendem como uma atividade de aproximação da prática e que a construção da profissionalidade é um processo contínuo e permanente. “O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores como facilitador do desenvolvimento docente

³⁹ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁴⁰ Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁴¹ Informação fornecida por E4 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁴² Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁴³ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁴⁴ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

e aproximação com a profissão e com os profissionais da educação” (LIMA, 2012, p. 123).

Diante das perspectivas apresentadas, entendemos que o Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física da UFC se exhibe como um componente curricular que enriquece e direciona os futuros professores para atuação profissional ao pôr os alunos ante as situações-problemas relacionadas ao trabalho docente, porém, outros fatores interferem diretamente no preparo para a profissão.

QUADRO 6 - UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA ESTÁGIO SUPERVISIONADO

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO (LIMA, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>A partir de que o estágio mudou o seu objetivo, como é que seria aplicado, acabou que ajudando a direcionar os conteúdos;</i> ✓ <i>Preparar não, mas ele [estágio] dá um norte;</i> ✓ <i>Nesse modelo sim, porque como havia falado, né, nesse modelo proporcionou que a gente se sentisse realmente professor;</i> ✓ <i>outras as outras atividades, como as bolsas preparem bem mais do que o estágio. Acho que o estágio podia ajudar um pouco mais;</i> ✓ <i>às vezes são experiências muito vagas, né, então, o estudante, sei lá, por ter bolsa, por tá com semestre muito cheio, ele não valoriza o estágio quando deveria valorizar;</i> ✓ <i>A metodologia que o professor [orientador], é, eu achei boa, de fazer em grupos, de dividir por escola, mas eu ainda acho que poderia ser bem melhor, ser levado de maneira diferente;</i> ✓ <i>Positivos, [...] o trabalho em grupo que você pensa que é fácil, mas não é fácil você trabalhar dentro de um grupo;</i> ✓ <i>Como ponto negativo eu coloco que, assim, tinha tudo pra ser algo contínuo;</i> ✓ <i>Eu acho que, nesse formato, eu acho que tá tranquilo. Quatro estágios, cada um englobando uma parte;</i> ✓ <i>Totalmente preparada não porquê eu acho que a gente sempre tem que tá aprendendo.</i>

FONTE: autora (2017)

4.3 Os saberes disciplinares

O processo de formação inicial implica na apreensão de conteúdos específicos a cada profissão que são “[...] saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da

formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pelas universidades” (TARDIF, 2012, p. 38). Assim, a prática docente envolve o domínio, a adequação e a articulação de conhecimentos distintos, por parte dos professores, a fim de proporcionar a seus alunos um melhor aproveitamento da aprendizagem de acordo com as necessidades de cada contexto de ensino.

Para Pimenta (2002), nos diferentes cursos de licenciatura os professores são preparados para atuarem com saberes específicos, a depender de cada área de formação, aos quais devem atribuir significado diante das múltiplas conjunturas interiorizadas no ambiente escolar. A autora nos exprime que, o trato com o conhecimento, na profissão docente, passa por três estágios em razão de que não se pode reduzir os conteúdos a simples informação, os quais são: 1) contato com a informação; 2) classificação e contextualização da informação; 3) vinculação útil da informação por meio da reflexão.

No intento de melhor compreendermos os saberes inerentes às intervenções do educador físico na escola, perguntamos aos alunos participantes de nossa pesquisa sobre os saberes considerados indispensáveis, na opinião deles, ao profissional do campo da educação física. Alguns saberes disciplinares nos foram indicados como essenciais a ação dos docentes na área. Os alunos acreditam que “[...] a gente deve ter, é, o conhecimento básico necessário tanto nessas áreas da **biologia**, da **fisiologia** em si, quanto das **ciências humanas** que influenciam a nossa área porque [...] são vários aspectos que constituem a nossa atuação [...]” (E3, INFORMAÇÃO VERBAL, grifo nosso)⁴⁵. Além disso, “[...] a gente precisa saber um pouco de tudo [...] a história, **cinésio** que no nosso caso vai entrar como cinésio, **biomecânica**, né, que a gente acaba fazendo, **anatomia** que pra eles entram como a biologia, no caso do ENEM é ciências biológicas [...]” (E1, INFORMAÇÃO VERBAL, grifo nosso)⁴⁶.

É muito difícil de se especificar, né, mas, é, e também depende muito do que a pessoa gosta, no que a pessoa vai se especializar durante o tempo, né, no meu caso, eu, como eu vinha muito nessa linha de treinamento, de rendimentos, pra mim, o que foi indispensável, embora eu vá citar muitas **cadeiras biológicas**, digamos, muitas como **psicologia**, fizeram, psicologia da atividade física me ajudaram no sentido de um teor mais sensível ao atleta, ao praticante, então, essa juntamente com desenvolvimento motor que eu passei dois anos na monitoria com ela porque foi uma disciplina chave mesmo que assim, dividiu águas no meu curso, e **fisiologia humana**, **fisiologia do exercício**, eu fiz fisiologia do exercício I e II, **fiz treinamento I e II**

⁴⁵ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁴⁶ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

porque era realmente o que me instigava a conhecer, a aprender e tal (E2, INFORMAÇÃO VERBAL, grifo nosso)⁴⁷.

A educação física, ao ter por objeto de estudo o movimento humano, requer dos profissionais conhecimentos que envolvam a estruturação e o funcionamento do corpo como organismo vivo e complexo, composto por sistemas que interagem entre si de maneira a integrar-se. Com base nisso, identificamos que os saberes de cunho biológico são tidos pelos profissionais em formação como de suma importância para a atuação na área. No entanto, chamamos a atenção para o entendimento de que a educação física se compõe, além dos saberes da área da saúde, de conhecimentos advindos das ciências humanas em virtude de considerar os organismos em sua integralidade, como reforçado por Figueiredo (2004), ao afirmar que esse campo de estudo, para além do biologicismo, compreende conteúdos culturais e sócio-históricos. Nesse propósito, o PPC de 2012 do curso de licenciatura em Educação Física profere que:

Ela [educação física] se faz através de um conjunto articulado de disciplinas. Assim é imprescindível interligar, combinar conhecimentos, técnicas, tecnologias para alcançar objetivos educacionais e sociais. A articulação desses conhecimentos subsidiará a formação e a futura intervenção dos professores.

Os elementos da cultura do movimento, dentre os quais se enquadram os esportes, também são reconhecidos como fundamentais à prática docente do educador físico. “Conhecimentos indispensáveis para o educador físico acho que a **cultura do movimento**, principalmente [...]” (E3, INFORMAÇÃO VERBAL, grifo nosso)⁴⁸. “Principalmente, assim, o que mais atrai mesmo pessoal pra as aulas de educação física nas escolas são os **esportes**, principalmente os esportes” (E4, INFORMAÇÃO VERBAL, grifo nosso)⁴⁹. Ao considerarmos a evidência dos esportes nesse campo de conhecimento, no apoiamos na pesquisa de Darido *et al* (2001) que, ao abordar como temática os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs⁵⁰, enfatiza o conceito de educação física escolar que, por meio da cultura corporal, transfira aos educandos valores como

⁴⁷ Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁴⁸ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁴⁹ Informação fornecida por E4 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁵⁰ Os PCNs têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios (DARIDO *et al*, 2001).

respeito, solidariedade, dentre outro mais. Das 3.200 horas que integralizam o currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UFC, os conteúdos específicos que tratam das modalidades esportivas ocupam 33,5% da carga horária da formação.

Na observância de um ponto de vista que não se vincula a uma tendência tecnicista⁵¹ de ensino ao levar em consideração o ser humano em sua totalidade e complexidade, nos deparamos com um relato de E2⁵² (informação verbal) acerca da importância do educador físico saber lidar com os sujeitos de maneira humanizada na sua rotina de trabalho:

Independente de ser na escola ou fora da escola ele precisa conhecer a pessoa, né, o seu objeto de trabalho [...]. Tem que conhecer de fato com quem ele tá trabalhando, no meu caso, na escola, conhecer a criança, conhecer pelo menos as suas principais motivações, né, o que a faz querer brincar, o que a faz querer participar da aula de educação física, que a gente sabe que muitos não querem, né, muitos são muito difíceis, é, não querem participar, não querem tá, porquê vai suar, porque vai, enfim, todos tem suas justificativas ou porque não gostam mesmo da prática esportiva.

Tal afirmação corrobora com a proposta formativa do curso por nós investigado quando ratifica que tem “[...] como preocupação central uma formação humanista, que emerge apoiada numa visão inter e transdisciplinar. Desse modo, a seleção dos conhecimentos básicos parte de uma visão complexa da realidade escolar e do movimento humano” (UFC, 2012, p. 7). Nesse itinerário, ao sustentar uma visão humanística de educação física em detrimento do tecnicismo, segundo Kogut e Silva (2009, p. 5967), a educação física como disciplina escolar:

[...] trabalha praticamente com todos os aspectos do indivíduo. Como o próprio nome já diz Educação do Corpo, que pode ser definida como um processo de desenvolvimento das capacidades motoras, envolvendo a formação de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais, estéticas. Tendo em vista que, a meta do professor de Educação Física é dar uma orientação da atividade humana relacionado com o meio social em um determinado contexto, ela deve proporcionar experiências que estimulem e propiciem o desenvolvimento harmonioso do indivíduo.

⁵¹ Tendência pedagógica que se caracteriza por uma mecanização e padronização do ensino (SAVIANI, 2005).

⁵² Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

Ainda no âmbito de uma educação física voltada a formação dos sujeitos em sua completude, E3⁵³ (informação verbal) menciona a corporeidade a partir de uma perspectiva que atrela as intervenções do professor da área um caráter que prioriza e vincula os saberes biológicos e sociais:

[...] a gente não pode deixar de pensar em corporeidade também e todos os aspectos que constituem o nosso objeto de trabalho que é o corpo em si, não pensar nesse corpo de forma fragmentada, a gente não deve priorizar aspectos biológicos ou da sociologia em si, então a gente tem que achar uma maneira de trabalhar com todos esses aspectos que constituem o meio social, o meio físico, [...] o meio emocional também, pra, pra gente desenvolver o nosso trabalho dentro da escola.

Com a finalidade de reverter o mecanicismo fragmentador, cuja tendência é separar corpo e mente, o sensível do inteligível, o que é prático do que é teórico, tem se buscado, no campo da educação física, conceber a noção de corpo que ao mesmo tempo é biológico e social, natural e cultural. É nessa vertente que a corporeidade se revela como teoria que versa sobre a educação dos corpos de forma não-instrumentalizada, mas sim integrada (BASTOS *et al.*, 2004).

Assim, entendemos que apesar de destacarem os saberes relacionados à saúde estrutural do corpo e às práticas culturalmente determinadas, os alunos investigados evidenciam a importância de conhecimentos e condutas profissionais que oportunizem o desenvolvimento integral dos sujeitos, visão que se vincula a proposta do curso quando objetiva a formação humana.

⁵³ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

QUADRO 7 - UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA SABERES DISCIPLINARES

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
SABERES DISCIPLINARES (TARDIF, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>a gente deve ter, é, o conhecimento básico necessário tanto nessas áreas da biologia, da fisiologia em si, quanto das ciências humanas;</i> ✓ <i>a gente precisa saber um pouco de tudo [...] a história, cinésio que no nosso caso vai entrar como cinésio, biomecânica;</i> ✓ <i>É muito difícil de se especificar, né, mas, é, e também depende muito do que a pessoa gosta, no que a pessoa vai se especializar durante o tempo;</i> ✓ <i>Principalmente, assim, o que mais atrai mesmo pessoal pra as aulas de educação física nas escolas são os esportes, principalmente os esportes;</i> ✓ <i>Independente de ser na escola ou fora da escola ele precisa conhecer a pessoa, né, o seu objeto de trabalho;</i> ✓ <i>a gente não pode deixar de pensar em corporeidade também e todos os aspectos que constituem o nosso objeto de trabalho que é o corpo em si;</i>

FONTE: autora (2017).

4.4 Teoria e prática

Uma formação que priorize e promova a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos se faz essencial para o desenvolvimento profissional docente em todas as suas instâncias. Para tanto, deve-se prover vivências diversificadas, através das quais os futuros professores confrontem, construam e concretizem os saberes por meio da reflexão e de ações interventivas. Conforme Imbernón (2006, p. 60) a formação inicial, ao fornecer uma análise global da realidade educativa que considere os domínios teóricos e práticos precisa “[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal [...] [e assim] capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade [...]”.

Superar a dicotomia entre ambas as esferas do conhecimento é um desafio na formação do professorado que se manifesta principalmente por meio de componentes curriculares como o Estágio Supervisionado. Nesse trajeto, Lima (2012, p. 52) nos conduz a visionar uma formação docente na qual “[...] a teoria ilumina a prática e esta é ressignificada pela teoria, sem perder de vista as condições objetivas em que esse

movimento se realiza”. “Teoria e prática se apresentam como partes integrantes, complementares essenciais para a composição do corpo da ação docente” (LIMA, 2012, p. 53).

Ao conduzir o estagiário por um percurso de elaboração e planejamento de cada etapa a ser desenvolvida na escola, foi possível identificar na fala dos alunos que o modelo de estágio atualmente em vigor no curso de licenciatura em Educação Física da UFC exige dos acadêmicos uma mobilização de saberes teóricos e práticos que se articulam constantemente em prol de uma formação e uma intervenção situada e contextual. “Ajuda, ajuda sim um pouco, principalmente, principalmente os estágios depois do estágio I, que é quando a gente vai pra a intervenção mesmo, estágio I é só observação, mas eles ajudam bastante [...]” (E4, INFORMAÇÃO VERBAL)⁵⁴.

A partir de que o estágio mudou o seu objetivo [...] a gente tinha realmente que a, não que obrigação, mas a orientação de fazer isso, então, você estaria à frente em certos momentos, você estaria conduzindo a turma em certos momentos e teve uma articulação muito boa, é, entre o professor e o, entre aluno e o supervisor do estágio, então essa sintonia, né, que foi sendo gerada no decorrer do tempo ajudou a gente a conhecer os conteúdos que a gente tava trabalhando e também a aplicar com a gente pelo que a gente aprendeu na universidade, então a gente tinha o conteúdo que o professor supervisor ia aplicar e a gente trazia toda a nossa experiência, toda a nossa bagagem teórica e prática do que a gente via no curso (E2, INFORMAÇÃO VERBAL)⁵⁵.

Destarte, interpretamos que o modelo de estágio em discussão oferece perspectivas positivas para um desenvolvimento profissional pautado na interdependência teórico-prática. Ao respaldar tal concepção, para Almeida e Pimenta (2014), as vivências nos estágios devem ter por base uma teoria que fundamente e direcione as práticas concretizadas de forma que os estudantes reflitam, conceituem e analisem suas experiências para que assim percebam a realidade das instituições de acordo com sua cultura e historicidade. Com isso, “[...] se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos [...]” (FREIRE, 1996, p. 47).

Em contrapartida, fatores externos a formação podem influenciar diretamente a articulação dos saberes teóricos e práticos devido a limitações que restringem as ações

⁵⁴ Informação fornecida por E4 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁵⁵ Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

docentes, como nos foi apontado por E3⁵⁶ (informação verbal), ao expor sua opinião sobre o confronto da realidade promovido a partir dos estágios:

Às vezes. Depende muito da realidade do local que a gente trabalha porque eu tive a experiência de estagiar em escola particular e também em escola pública, então, querendo ou não, são públicos e realidades diferentes. Talvez uma escola numa escola x eu tenho a possibilidade de trabalhar utilizando recursos multimeios, tem uma estrutura boa para desenvolver um trabalho e uma práxis mais complexa e mais completa e outros ambientes eu preciso adaptar porque não tem como fazer, então, pela experiência do estágio ser pequena não sei, [...] não tem um tempo viável, palpável para realizar e pra desenvolver um trabalho, isso influencia e as vezes atrapalha.

Tendo em vista as particularidades do trabalho docente, a aproximação com o campo de atuação pode promover, em determinado momento, um choque de crenças e opiniões através no qual teoria e prática aparecem repartidas, segregadas, acontecimento que provoca rupturas e transformações no modo de se perceber e encarar a realidade profissional. Nesse movimento reflexivo, Pimenta e Lima (2008, p.43) expressam o direcionamento que acreditam perpassar as experiências do estágio:

Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Quando perguntados acerca da proximidade entre os conteúdos vistos na graduação e a realidade encontrada nos espaços de atuação, os alunos investigados nos relataram haver certa congruência entre os conteúdos disciplinares e as experiências práticas no estágio. “Depende da instituição, depende da escola, depende do professor. Alguns professores, a gente via isso claramente, né. Eles conseguiam realmente [...] aplicar [...] de maneira bem concreta, a gente observava isso claramente” (E2, INFORMAÇÃO VERBAL)⁵⁷.

Assim, aqui, digo assim, de modo geral dos conteúdos, às vezes a gente vê muito, até pelo tempo das disciplinas, a gente ver muito superficialmente, então se a gente, se não houver o estudo, não tem

⁵⁶ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁵⁷ Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

como, como você aplicar, você sabe por cima e é aquela questão: você vai pra escola, algumas pessoas acabam dizendo assim: “não tem nada a ver o que a gente ver na universidade e o que a gente ver na realidade”, mas tem porquê, como eu vou saber se eu tô respaldada juridicamente ou até mesmo pra aplicar conteúdos se eu não sei dos PCN’S, da LDB, então fica aquela coisa, parece que pelo menos pra mim tá intrínseco, se eu for atuar, eu tenho que saber desses conteúdos, eu tenho que saber dessas leis, eu tenho que saber o que eu vou passar (E1, INFORMAÇÃO VERBAL)⁵⁸.

Nesse âmbito, consideramos que, de certa maneira, os saberes disciplinares são mobilizados na atuação docente e que é possível se observar a transposição dos conteúdos na prática dos professores. Ao nos debruçarmos sobre os princípios norteadores da formação em Educação Física - licenciatura da UFC, apreendemos que a centralidade do preparo dos profissionais está na “[...] unidade entre teoria vivida e prática refletida, com o propósito de contribuir para o despertar do compromisso sócio-político e cultural bem como para com os desafios do cotidiano de sua realidade em permanente transformação de modo coletivo” (UFC, 2012, p. 21).

No que se refere à articulação entre teoria e prática na rotina de trabalho dentro da escola, nos deparamos com relatos que evidenciavam a natureza interventiva do educador físico na escolar ao lecionar conteúdos teóricos e práticos, como dito por E4⁵⁹ (informação verbal), ao enfatizar que os estágios “[...] ajudam bastante, principalmente na escola pública, que aí você tem que conciliar essa teoria e prática que metade das aulas são teóricas e outra metade práticas, então, é, em todas as escolas que eu fui a gente dava aulas teóricas e práticas”. Embora já se atribua a educação física escolar um viés de reflexividade teórica acerca das práticas corporais, os profissionais da área ainda encontram resistência dos educando na tentativa de conectar ambas as dimensões, assim como exposto por Caetano da Silva e Pires (2012), ao revelar que o ensino da educação física nas escolas persiste em uma rotina cujas aulas têm por finalidade uma prática que culmina em si mesma.

Perante as falas apresentadas pelos pesquisados, evidenciamos que a formação em licenciatura em Educação Física da UFC proporciona a relação entre teoria e prática de maneira dialogada, através da articulação de saberes e vivências sólidas, concretas e favoráveis a um desenvolvimento profissional em suas variadas facetas.

⁵⁸ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁵⁹ Informação fornecida por E4 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

QUADRO 8 - UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA TEORIA E PRÁTICA

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
TEORIA E PRÁTICA (PIMENTA; LIMA, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Ajuda, ajuda sim um pouco, principalmente, principalmente os estágios depois do estágio I, que é quando a gente vai pra a intervenção mesmo;</i> ✓ <i>teve uma articulação muito boa, é, entre o professor e o, entre aluno e o supervisor do estágio, então essa sintonia, né, que foi sendo gerada no decorrer do tempo ajudou a gente a conhecer os conteúdos que a gente tava trabalhando e também a aplicar;</i> ✓ <i>Às vezes. Depende muito da realidade do local que a gente trabalha porque eu tive a experiência de estagiar em escola particular e também em escola pública, então, querendo ou não, são públicos e realidades diferentes;</i> ✓ <i>Alguns professores, a gente via isso claramente, né. Eles conseguiram realmente [...] aplicar [...] de maneira bem concreta;</i> ✓ <i>pelo menos pra mim tá intrínseco, se eu for atuar, eu tenho que saber desses conteúdos, eu tenho que saber dessas leis, eu tenho que saber o que eu vou passar;</i> ✓ <i>ajudam bastante, principalmente na escola pública, que aí você tem que conciliar essa teoria e prática que metade das aulas são teóricas e outra metade práticas.</i>

FONTE: autora (2017).

4.5 Os saberes da formação

O processo de formação de professores é composto por diversos saberes que são construídos e ressignificados ao longo de toda a trajetória profissional docente. “Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, [...] etc.)” (TARDIF, 2002, p. 60).

Em outras palavras, os saberes da formação são aqueles inerentes às ações docentes, ou seja, ao saber-fazer dos professores, que são produzidos por meio das experiências e relações pessoais e coletivas mediante os desafios, problemáticas e necessidades de cada realidade de ensino. Para Tardif (2002, p. 37), os saberes institucionais da formação, constituídos das teorias oriundas das ciências humanas e das

ciências da educação, “[...] não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-las a prática do professor”.

Em nossa pesquisa, perguntamos aos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da UFC quais conteúdos/saberes foi possível utilizar nas vivências promovidas nos Estágios Supervisionados. Em unanimidade, os sujeitos citaram alguns conteúdos disciplinares usados na prática da intervenção. “Assim, a maioria das disciplinas, né, tipo, dos conteúdos que a gente viu nas disciplinas” (E1, INFORMAÇÃO VERBAL)⁶⁰. “Acho que os conhecimentos sobre o corpo, as questões de corporeidade em si, os elementos da cultura corporal do movimento, né, o jogo, a dança, as lutas, [...] o esporte a gente não pode deixar de negar [...]” (E3, INFORMAÇÃO VERBAL)⁶¹. “Assim, principalmente os esportes coletivos, futsal, vôlei, basquete, handebol, algumas atividades recreativas que a gente vê em recreação, ludicidade principalmente, principalmente no infantil, né, principalmente no infantil” (E4, INFORMAÇÃO VERBAL)⁶².

Como eu havia falado os que me interessavam muito, né. Eu fui pesquisar e fui aprendendo e lendo muito sobre isso, então, é, sempre que tinha algum conteúdo relacionado ao treinamento, né, relacionado até mesmo a própria anatomia ou a própria fisiologia, mesmo que superficialmente, principalmente nessas séries mais avançadas, pelo menos o ensino médio também, a gente já conseguia aplicar bem aulas que eu não tinha, não tive contato no meu ensino médio nem no meu ensino fundamental e que já eram estudados e aplicados nessas séries agora nesse tempo agora, né (E2, INFORMAÇÃO VERBAL)⁶³.

Ao considerarmos a natureza da atuação dos professores de educação física, interpretamos, através das falas dos graduandos, que se atribui considerável importância aos saberes específicos ligados ao corpo e suas manifestações. Nessa perspectiva, Tani (2007, p. 57), reforça os saberes culturalmente determinados, produzidos e propagados nesse campo de estudo ao afirmar que:

A Educação Física, ao possibilitar o acesso a esse patrimônio cultural, mediante uma prática pedagógica (escolar) e profissional (não escolar) que trate de forma organizada e sistemática os conhecimentos a ela pertinentes, contribui significativamente para a promoção do nível educacional e cultural da sociedade.

⁶⁰ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁶¹ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁶² Informação fornecida por E4 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁶³ Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

Todavia, não só os saberes específicos são caracterizados como essenciais para a ação dos profissionais da área. A didática nos foi citada por E1⁶⁴ ante sua indispensabilidade para os profissionais do campo da educação física. De maneira subentendida, reconhecemos que E2⁶⁵ (informação verbal) também aborda os saberes didáticos ao fazer a seguinte afirmação: “[...] na questão da atividade física e da saúde, [...] a gente conseguiu demonstrar a importância disso, levou documentários, é, levou exemplos práticos, levou coisas bem dinâmicas pra não tornar aquilo chato [...] [e] tentava muito trazer essa noção crítica que a gente tinha na universidade pra eles”. Acreditamos que tal percepção se dá pela importância atribuída a uma apropriada sistematização dos conteúdos ao trabalho docente para que assim se possa oferecer dinamismo ao processo de ensino-aprendizagem. Conforme Pimenta (1999) é inerente à formação do licenciado saberes pedagógicos e didáticos que, somados aos saberes específicos e experienciais, auxiliam os professores no tratamento das informações e conteúdos em prol da facilitação das ações desenvolvidas na sala de aula. Para além de tal afirmação, Libâneo (1994) define didática como componente que trata dos processos e procedimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem, de maneira geral.

Quando interrogados acerca das fontes de busca e consulta dos conhecimentos e saberes que agreguem a formação e prática profissional, os alunos mencionaram recursos variados. “Cursos de extensão, pós-graduação, livros, o que aparece. Não tem como ficar só na graduação” (E1, INFORMAÇÃO VERBAL)⁶⁶. “Na prática, não pode deixar de negar, através de cursos também que eu já fiz alguns, é, e penso em fazer um mestrado, desenvolver um mestrado na área da Educação [...]” (E3, INFORMAÇÃO VERBAL)⁶⁷. “Principalmente em livros” (E4, INFORMAÇÃO VERBAL)⁶⁸.

Então cursos, congressos, palestras uma própria roda de conversa entre os colegas, uma pesquisa na internet, um artigo científico que você, não necessariamente só pesquisa para poder estudar pra uma prova, mas que você estuda realmente, é, com interesse de aprimorar o seu conteúdo em cima, o seu conhecimento em cima de um conteúdo novo, conteúdo que você quer melhorar para sua prática, tanto

⁶⁴ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁶⁵ Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁶⁶ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁶⁷ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁶⁸ Informação fornecida por E4 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

docente, é, docente, na escola como se você for de outra área no próprio treinamento (E2, INFORMAÇÃO VERBAL)⁶⁹.

Ao descortinarmos, nas falas dos investigados, as fontes nas quais os estudantes revelaram conteúdos e conhecimentos, nos defrontamos com a concepção apresentada por Tardif (2002), quando nos retrata o pluralismo característico dos saberes da docência ao se originarem de aspectos tais como: experiência, lugar de atuação, metodologia usada, dentre outros. “Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002, p. 64).

No curso do que nos foi denotado através dos relatos acerca dos saberes da formação, ponderamos que os conteúdos relacionados à cultura corporal do movimento, objeto de estudo da educação física, somado a conhecimentos pedagógicos e didáticos relativos à docência são identificados pelos alunos entrevistados como necessários à atuação no campo profissional do Estágio Supervisionado devido às especificidades da área.

QUADRO 9 - UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA SABERES DA FORMAÇÃO

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
SABERES DA FORMAÇÃO (TARDIF, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Assim, a maioria das disciplinas, né, tipo, dos conteúdos que a gente viu nas disciplinas;</i> ✓ <i>Acho que os conhecimentos sobre o corpo, as questões de corporeidade em si, os elementos da cultura corporal do movimento;</i> ✓ <i>Assim, principalmente os esportes coletivos, futsal, vôlei, basquete, handebol;</i> ✓ <i>conteúdo relacionado ao treinamento, né, relacionado até mesmo a própria anatomia ou a própria fisiologia;</i> ✓ <i>Cursos de extensão, pós-graduação, livros, o que aparece. Não tem como ficar só na graduação;</i> ✓ <i>através de cursos também que eu já fiz alguns;</i> ✓ <i>cursos, congressos, palestras uma própria roda de conversa entre os colegas, uma pesquisa na internet, um artigo científico.</i>

⁶⁹ Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

FONTE: autora (2017).

4.6 Experiências

“Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2002, p. 49). Em uma concepção mais ampla, entendemos que as experiências são inerentes à condição humana. São a partir delas que adquirimos conhecimentos sobre tudo que nos rodeia com base nas vivências diretas e interativas que estabelecemos com os outros e com o meio. “Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (BONDÍA LARROSA, 2002, p. 27).

Segundo Pimenta (1999), ao adentrar um curso de formação de professores, os sujeitos já carregam em si conhecimentos acerca da docência que foram adquiridos por meio das experiências discentes durante a vida escolar. A autora reforça quem para além de significações pré-determinadas, tais saberes são também produzidos no cotidiano de trabalho e que se acumulam mediante as mudanças do exercício profissional.

Cientes de que adentraremos um campo muito particular das discussões nessa categoria, nos propomos a apresentar e destacar alguns pontos que nos chamaram atenção nas falas dos estudantes no intuito de exemplificarmos alguns momentos vividos no decurso das disciplinas de Estágio Supervisionado que foram marcantes na trajetória acadêmica e significativas ao desenvolvimento dos saberes e práticas docentes dos alunos participantes dessa pesquisa.

Ao nos contar um fato que marcou sua atuação nos estágios, E1⁷⁰ narra uma experiência em específico na qual houve uma predileção dos alunos por suas aulas, em conjunto com outro colega estagiário, em uma turma de ensino médio. Em sua fala, E1⁷¹ explicita que os alunos da turma demonstraram se sentir mais contemplados pelos momentos em que ministrou aulas quando comparados aos outros estagiários, o que lhe permitiu estabelecer uma maior proximidade com a turma, como ressaltado no trecho a seguir:

⁷⁰ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁷¹ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

Então quem, acho que pelo fato de a gente ter contemplado a turma, quem não queria fazer qualquer questionamento pra turma toda, eles chamavam a gente, aí perguntavam individualmente, a gente respondia, e realmente assim, foi uma turma que a gente achou que ia ser muito difícil de trabalhar, mas eles foram super tranquilos, até mais que o segundo ano (E1, INFORMAÇÃO VERBAL)⁷².

Dessa forma, nos foi notório perceber na fala de E1⁷³ que o fato de ter sido bem aceita pela turma lhe proporcionou satisfação no exercício profissional e lhe trouxe uma perspectiva positiva ao confrontar seus saberes e condutas docentes com a realidade do espaço de atuação.

No que concerne à experiência narrada por E2⁷⁴, nos foi destacado a proximidade e o vínculo estabelecido com os alunos da escola a partir de momentos descontraídos e de lazer nos intervalos entre as aulas, como, por exemplo, partidas de futebol entre estagiários e discentes escolares, vivências que, de acordo com esse estagiário, oportunizaram a aquisição de aspectos tais como: motivação, confiança e maior participação dos estudantes da turma.

Então essa vivência, esse contato direto com os alunos, não só como professor mesmo, né, não só como aquele que tá ministrando o conteúdo à frente, mas aqueles que tá, aquele que tá entre eles, também está entre eles, é, buscando esse conhecimento deles, né (E2, INFORMAÇÃO VERBAL)⁷⁵.

Já para E3⁷⁶, o fato que lhe foi mais marcante entre as vivências experienciadas no âmbito dos estágios diz respeito a sua inserção como professor em uma escola do bairro onde mora na qual houve a oportunidade, depois de muito esforço e inquietações, de conquistar o respeito de sujeitos de convívio na condição de docente:

[...] no começo foi meio complicado porque a gente sempre presente lá e às vezes à galera não entendia, as crianças não entendiam, queriam me tratar não como professor mais como um amigo de muitas datas, né, mas a gente conseguiu, foi proveitoso estágio sim e me marcou bastante essa construção (E3, INFORMAÇÃO VERBAL)⁷⁷.

⁷² Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁷³ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁷⁴ Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁷⁵ Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁷⁶ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁷⁷ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

Na opinião de E3⁷⁸, tal experiência lhe permitiu um movimento reflexivo de construção e desconstrução sobre si, sobre sua postura profissional e sobre as relações que se estabelecem com os sujeitos no ambiente de trabalho.

Quanto às vivências de E4⁷⁹, nos foi narrado como mais marcante o vínculo que foi possível ser construído com uma das escolas na qual esse estudante estagiou através de um projeto de um projeto de futsal, fato que propiciou a continuidade do trabalho como professor na instituição de ensino.

O que mais me marcou meu primeiro estágio que eu fiz, de observação, foi, tem uma escola [...], foi 2015, e eu tô na escola como voluntário até hoje, assim, o apego foi tão grande a escola eu tô lá até hoje e eu montei a equipe de futsal da escola, hoje a escola tem equipe de futsal sub-15, sub-13 e sub-11 masculino e feminino, com treinos regulares toda semana. Mas isso foi a partir do estágio. Fiz o estágio na escola e acabei dando continuidade e tô lá até hoje (E4, INFORMAÇÃO VERBAL)⁸⁰.

Apesar de não ser possível realizar considerações substancialmente contextuais concernente aos relatos devido a sua distinção, apreendemos um aspecto convergentes nas experiências narradas: todas trazem consigo o sentimento do sentir-se professor a partir da aproximação com campo de atuação e os sujeitos que nele atuam. Em face dessa compreensão, Lima (2012, p. 105) sublinha que:

Os desafios dos estagiários na sala de aula da escola-campo envolvem experiências docentes que se acumulam no decorrer da vida e da formação dos mesmos. Engloba, ainda, as relações que se acumulam entre os alunos da instituição e os alunos da Universidade.

Em vista disso, interpretamos, através dos dizeres dos estudantes entrevistados, que pôr em prática os ensinamentos assimilados na universidade por meio de atividades concretas lhes permitiram desenvolver competências, resolver problemáticas, criar laços profissionais e assim ampliar e fortalecer os saberes acadêmicos que, em conjunto com as vivências práticas, subsidiarão e edificarão suas futuras intervenções como professores.

⁷⁸ Informação fornecida por E3 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁷⁹ Informação fornecida por E4 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁸⁰ Informação fornecida por E4 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

QUADRO 10 - UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO (TARDIF, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Então quem, acho que pelo fato de a gente ter contemplado a turma, quem não queria fazer qualquer questionamento pra turma toda, eles chamavam a gente, aí perguntavam individualmente;</i> ✓ <i>Então essa vivência, esse contato direto com os alunos, não só como professor;</i> ✓ <i>no começo foi meio complicado porque a gente sempre presente lá e às vezes à galera não entendia, as crianças não entendiam, queriam me tratar não como professor mais como um amigo;</i> ✓ <i>Fiz o estágio na escola e acabei dando continuidade e tô lá até hoje.</i>

FONTE: autora (2017).

4.7 Lacunas e limitações do modelo de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física da UFC

Para além dos pontos por nós apresentados até então, ao nos depararmos com as falas dos estudantes, identificamos que há uma lacuna nas vivências dos estágios que acreditamos ter relevância nas discussões no campo da educação física escolar, relacionada à atuação dos profissionais na educação infantil.

Alguns dos alunos entrevistados relataram ter como inquietação as escassas possibilidades de desenvolverem atividades de observação, participação e intervenção na educação infantil devido à falta de profissionais atuantes nessas séries no ambiente escolar. Apesar do direcionamento da atividade Estágio Supervisionado II- Educação Infantil e Ensino Fundamental ser para o ensino nas séries iniciais, as ações de acompanhamento realizadas nessa etapa só são aceitas com o acompanhamento de um professor da área da educação física, fator que, de acordo com alguns alunos, afunila e podem até anular vivências docentes no ensino infantil.

Perante a atual conjuntura na qual se encontra a educação infantil, com majoritária atuação de profissionais com formação generalista, o espaço de atuação dos professores da área nessa fase do ensino ainda é restrito, embora a educação do corpo pelo movimento seja considerado um dos principais componentes a serem abordados e estimulados na infância.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998⁸¹, afirma a importância do movimento para o desenvolvimento infantil ao ser elemento cultural representado principalmente pelos jogos e brincadeiras ao estabelecer os conteúdos prioritários que se adequem as diferentes faixas etárias e que contemplem as diferentes ações motoras como: andar, correr, saltar, pular, dentre outras mais. Contudo, não se assegura a atuação de profissionais com conhecimento específico, o que vem por distanciar o ensino da educação física da realidade do ensino infantil. Tal circunstância também se justifica pela não exigência de formação em campo específico para a atuação no ensino infantil, como enfatizado pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)⁸², ao exigir a formação a nível superior na área da Pedagogia.

Nesse enfoque, os alunos esclarecem a dificuldade de estagiar na educação infantil. “[Faço] [...] aí até uma observação: que no ensino infantil pudesse sim ser feito com pedagogo e no final tivesse a descrição e é até uma forma de você provar porque que o educador físico ele tem que tá no ensino infantil [...]” (E1, INFORMAÇÃO VERBAL)⁸³.

A gente sofre um pouco com a carência de aula de educação física pro ensino infantil, né, isso acaba nos atrapalhando um pouco porque a gente, porque lá no estágio, a gente pode dar aula no Ensino Infantil e Fundamental I. Como agente não tá conseguindo o ensino infantil só vai pro fundamental I (E2, INFORMAÇÃO VERBAL)⁸⁴.

Diante disso, levantamos essa problemática por compreendemos a necessidade de propiciar experiências de ensino aos docentes na educação física a fim de oferecer possibilidades interventivas aos futuros professor da área, além ofertar o estímulo necessário para o desenvolvimento infantil, em todas as dimensões ao promover o conhecimento do meio, do outro e de si por meio da diversidade de vivências motoras.

⁸¹ Referencial cujo objetivo é apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.

⁸² Publicação que contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

⁸³ Informação fornecida por E1 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

⁸⁴ Informação fornecida por E2 por meio de entrevista, em Fortaleza, em fevereiro de 2017.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito central do nosso estudo foi analisar os fundamentos teórico-práticos mobilizados no desenvolvimento dos saberes e práticas docentes mediante as experiências propiciadas nos Estágios Supervisionados na graduação em Educação Física-licenciatura da UFC, em vista de melhor apreendermos as relações que atravessam as dinâmicas e a interlocução dos saberes da universidade e as ações desenvolvidas nos espaços de atuação.

Para tanto, nos apoiamos em alguns pressupostos metodológicos que nortearam e direcionaram nossa investigação: o método fenomenológico (HUSSERL, 1990), que nos possibilitou a reflexão sob a essência das falas dos acadêmicos entrevistados; a abordagem qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994; GONZALEZ REY, 2005), que nos permitiu apreender os sentidos e significados atribuídos pelos alunos às experiências dos estágios; o estudo do tipo exploratório e descritivo (GIL, 1999; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006), através dos quais conceituamos e descrevemos nosso objeto de estudo; a pesquisa de procedimentos técnicos bibliográficos e de campo (GIL, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013), que viabilizou a construção de um referencial teórico que foi base para nossa aproximação ao campo de investigação; as entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados (DUARTE, 2004; MAY, 2004), por meio das quais pudemos estabelecer uma conversação roteirizada de acordo com o objetivo do estudo; e para análise dos dados, a análise de conteúdo (BARDIN, 1997), que propiciou a decodificação e compreensão de aspectos revelados nos dizeres dos estudantes.

Orientados por uma questão-problema, buscamos a partir da realização de entrevistas com quatro alunos do curso por nós investigado responder: que aspectos teórico-metodológicos são mobilizados no Estágio Supervisionado visando o desenvolvimento dos saberes e práticas docentes na formação inicial em Educação Física - licenciatura da UFC? Assim, nossos significados e apreensões acerca da realidade que nos propusemos a analisar foram guiados por tal ponto.

No contexto da formação de professores, a formação inicial representa o processo no qual os futuros docentes são investidos de um conjunto de saberes, de diferentes naturezas, cuja finalidade é fomentar sua prática e auxiliar na sistematização das ações junto aos educandos para assim favorecer um processo de ensino-

aprendizagem de maneira concreta e dialogada, através da qual há uma troca de experiências e respeito às individualidades.

Em tempos contemporâneos, um dos principais desafios dos cursos de formação inicial de professores é desvincular-se a fragmentação e a divisão entre os componentes teóricos e práticos dos currículos, cuja desarticulação favorece ações docentes que, na maioria das vezes, são limitantes, descontextualizadas e distanciadas das experiências de vida e interesses dos alunos no âmbito da escola.

Na vertente de superar tal dissociação de saberes e conteúdos, a formação inicial em Educação Física, que, a princípio, esteve caracterizada pelo mecanicismo aplicacionistas de técnicas sem apoiar-se em quaisquer saberes teóricos, tem se renovado como área do conhecimento cuja centralidade está em educar os corpos de forma integral, através dos elementos da cultura do movimento, ao entender seu objeto de estudo como um conjunto de sistemas complexos que interagem entre si e que, por isso, demanda a mobilização de conhecimentos ordem teórico e prático que se integrem em favor do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos sujeitos.

Mediante tal conjuntura, ao ser um componente curricular presente nos cursos de licenciatura, o Estágio Supervisionado insere e aproxima os professores em formação do seu futuro campo de intervenção no qual os alunos, ao se confrontarem com a realidade pedagógica, desenvolvem atividade de observação-participante, além das interventivas, momento profissional que se revela como decisivo para a confirmação da escolha da carreira no qual a identidade dos docentes se edifica com base nos saberes específicos da profissão.

Em razão de um preparo profissional que se vincule a uma perspectiva teórico-prática interdependente e articulada é que o Estágio Supervisionado tem sido compreendido mediante um espaço no qual o enfoque seja a pesquisa observante e problematizadora acerca do trabalho docente, haja vista o alcance e as possibilidades de experiências acarretadas por meio das ações profissionais *in loco* nas quais os estagiários se defrontam com ações pedagógicas em contextos reais.

Na ótica de uma etapa formativa pautada na relação teoria e prática que viabilize uma formação humanística, crítica e reflexiva dos professores, o curso de licenciatura em Educação Física da UFC tem se reconstruído ao promover constantes debates sobre os currículos e, conseqüentemente, sobre preparação de seus profissionais. Foi com esse objetivo que, em meados de 2011, iniciou-se um processo

de autoavaliação curricular que resultou na reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado, além da criação do curso noturno.

Através de uma proposta centrada em pressuposto e competências que consolidem posturas docentes inovadoras por meio da leitura das transformações de mundo e das realidades contextuais dos espaços de ensino, o curso de licenciatura em Educação Física da UFC visa formar seus futuros professores com base em princípios éticos e filosóficos que propiciem ações educativas situada em valores culturais que permitam atitudes de comprometimento social e educativo.

Por compreendermos o estágio como espaço de formação e experiências valorosas que permite a reflexão sobre as práticas e condutas profissionais é que nos propusemos a discutir essa atividade curricular. Acreditamos que se faz imprescindível investigar as vivências e significados atribuídos a esse componente por observarmos os impactos e as implicações das ações nele desenvolvidas nas posturas docentes em construção.

A partir das entrevistas, identificamos que as atividades de Estágio Supervisionado ofertadas no curso de licenciatura em Educação Física da UFC passaram por algumas alterações que possibilitaram experiências docentes enriquecedoras e aproximadas da realidade do trabalho dos professores em contextos específicos ao promover vivências profissionais em campo valorosas para a construção da identidade docente. Apesar de, em alguns momentos, ser atribuído a esse componente um caráter de descontinuidade, os acadêmicos participantes da nossa pesquisa relataram, em sua maioria, sentirem-se contemplados com a proposta metodológica atual.

Aprendemos que alguns saberes disciplinares foram elencados pelos entrevistados como fundamentais a atuação docente de forma a evidenciar a natureza interventiva dos profissionais da área, tais como: os conhecimentos oriundos da área da saúde (anatomia, fisiologia, biologia), bem como os conteúdos específicos desse campo relativos à cultura do corpo, como é o caso das modalidades esportivas. Pudemos reconhecer nos dizeres dos alunos que há uma perspectiva humanística de preparação profissional no curso sobre o qual dialogamos cujo intuito é ultrapassar qualquer viés de fragmentação do ensino da educação física escolar ao se considerar os sujeitos e seus corpos em sua totalidade. Para além das disciplinas supracitadas, nos fora citada a necessidade de saberes da formação inerentes a sistematização e adequação dos conteúdos aos diferentes contextos e situações de ensino, como é o caso da didática.

No tocante a relação teoria e prática promovida entre os saberes assimilados, construídos e reconstruídos no âmbito da academia e a as vivências laborais promovidas pelas atividades de Estágio Supervisionado, os graduando mencionaram que, em algumas situações, foi possível visualizar e articular ambas as dimensões referentes ao ensino-aprendizagem, apesar das limitações intrínsecas a determinadas realidades não previsíveis.

Ao descrevermos algumas experiências marcantes vivenciadas pelos alunos no decorrer dos estágios, identificamos que estar na condição de docentes, mesmo que temporariamente, proporcionaram aos nossos participantes experiências e constructos valiosos para suas atuações profissionais futuras por meio do confronto de conceitos idealizados na formação e a realidade encontrada nos espaços de ensino.

Mediante os conceitos, significados e interpretações por nós discutidos, acreditamos que, por mais valorosas que sejam as experiências propiciadas no campo do estágio, outros componentes são fundamentais para o desenvolvimento dos saberes e práticas docentes como, por exemplo, as vivências escolares, o espelhar-se em modelos de bons profissionais, a variedade de experiências concebidas na graduação, a articulação dos diferentes saberes de forma dialogada e interdependente, uma formação que esteja envolta de uma perspectiva continuada, entre outros aspectos. Entendemos que o preparo dos professores se dá na pertinência das problemáticas inerentes ao ensino aprendizagem e que, por isso, deve ser uma condição permanente à prática profissional.

Apesar de ser proposta pela UFC uma formação que proporcione ao futuro professor de educação física um conhecimento aprofundado da realidade de ensino e que visa a superação da dicotomia entre teoria e prática, os estágios ainda são a parte última da formação, o que reforça, a nosso ver, a separação de componentes teóricos e práticos tradicionalmente comuns aos cursos de graduação. Quando nos atentamos a aspectos como descontinuidade e curta duração das experiências, citados pelos acadêmicos como fatores limitantes relativos às atividades de campo, ponderamos que há uma necessidade formativa de se promover experiências práticas que perpassem o curso do início ao fim de sua duração para que assim se fortaleça a correlação teórico-prática.

Apontamos que há uma visível pertinência em se investigar o estágio relacionado em específico ao campo da educação física, tendo em vista a carência de estudos voltados a esse campo formativo, além de entendermos que cada área de

formação tem suas particularidades e que, por isso, requerem pesquisas voltadas para tais especificidades. Ressaltamos que mesmo as pesquisas cuja centralidade investigativa está voltada a educação física tem se utilizado de referências gerais do campo da educação, fator que nos revela a necessidade na realização de pesquisas que vislumbrem a compreensão do estágio na área, em particular.

Para finalizarmos momentaneamente nosso percurso investigativo, entendemos que os estágios do curso de licenciatura em Educação Física da UFC são avaliados positivamente por parte dos alunos como componente curricular que promove e mobiliza saberes e práticas diretamente interligadas a construção e reflexão acerca da docência. Compreendemos que tal atividade formativa deve ser um espaço no qual a problematização e a investigação sobre as práticas, condutas, saberes e posturas dos professores devem ser centrais e enfoque de pesquisas a serem desenvolvidas em campo.

Ademais, na intenção de respondermos a nossa questão central de pesquisa, entendemos que, sob uma proposta metodológica própria e que tem contemplado as perspectivas e expectativas dos alunos participantes dessa pesquisa, o componente de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física da UFC propicia a mobilização de saberes disciplinares e da formação mediante uma articulação dialogada entre teoria e prática.

A realização desse estudo nos permitiu a aproximação com leituras do campo da educação, em específico da área da formação de professores, que nos possibilitaram uma maior compreensão acerca dos componentes que envolvem o desenvolvimento profissional docente, processo entendido por nós sob uma perspectiva contínua, permanente e apoiada na interdependência entre teoria e prática.

No caminhar de uma formação que impulse os futuros docentes rumo a uma estrada que conduz a construção, desconstrução e reconstrução permanente de conhecimentos é que nos propusemos a investigar o estágio no processo de formação inicial de professores do campo da educação física na intenção de, porventura, contribuirmos, mesmo que minimamente, para as reflexões acerca dos saberes e práticas dos professores da área. Nessa compreensão, é pretensão nossa continuarmos um percurso acadêmico através de investigações que se aprofundem nos saberes e práticas do educador físico por identificarmos que poucos estudos se direcionam a esse panorama.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Simão; TESCAROLO, Ricardo. A PROFISSÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Outubro, 2009.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.

ANTUNES, Alfredo Cesar. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, 2015.

ARAUJO, RAS MELO; MA, A. prática como componente curricular na Universidade Federal do Maranhão: implicações no Curso de Licenciatura em Educação. In: **anais do II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**. Florianópolis: [sn]. 2012. p. 515-532.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: DE ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. Cortez Editora, 2015.

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

BACCON, Ana Lúcia Pereira; DE MELLO ARRUDA, Sergio. OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE FÍSICA: ELABORANDO SENTIDOS PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO Teacher knowledge in initial teacher education: elaborating meanings for supervised teaching practice activities. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 14, n. 3, p. 185-207, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BASTOS, João Renato *et al.* Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 3, p. 263-272, 2004.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BERTINI JR., Nestor. **O olhar docente para a educação física contemporânea: concepções e práticas pedagógicas**. 2012. 116 páginas. Dissertação de Mestrado.

Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2012.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 3, p. 467-483, 2013.

BETTI, Mauro. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa- ação**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2009.

BONDÍA LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos etécnicas**. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRASIL. LEI 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica– Brasília. DF, 2006. v.2; il.

BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002.

BRASIL. MEC/ CNE. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 – **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**.

CAETANO DA SILVA, Angélica; PIRES, Giovani De Lorenzi. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM CONSTANTE DESAFIO EM QUESTÃO. In: **II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**. 2012. p. 1521-1532.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed 2006.

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física, São Paulo**, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DE ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática em Licenciatura: ruptura e ressignificações. In: DE ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. Cortez Editora, 2015.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, núm. 24, 2004, pp. 213-225. Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. **São Paulo: Paz e Terra**, p. 25, 1996.

GARCES, Solange Beatriz Billig; LAUXEN, Sirlei Lourdes; ANTUNES, Fabiana Ritter. Os saberes docentes na formação dos profissionais de educação física. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 1, p. 198-227, 2012.

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

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. Estágio com pesquisa. **São Paulo**, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS EM PESQUISA QUALITATIVA. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2007.

GONÇALVES, Elisiane Cristina de Freitas; SANTOS, Aline Elias de Oliveira dos; MARTINS JÚNIOR, José Antonio. Prática docente: dificuldades encontradas pelos professores de educação física nos cinco primeiros anos de atuação profissional. **Mundo saúde (Impr.)**, v. 31, n. 4, p. 494-499, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

HEROLD, Junior Carlos. **A educação física na história do pensamento educacional: apontamentos**. Guarapuava, UNICENTRO, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

KÖCHE, José Carlos **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KOGUT, M. C.; SILVA, EO da. Os saberes do professor de Educação Física. In: **Congresso Nacional da Educação**. 2009. p. 5697-5711.

KULCSAR, Rosa. 'O estágio supervisionado como atividade integradora'. In: PICONEZ, Stela B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 38-48.

LIBÂNEO, J C. **Didática**. 1ª. Ed. Madrid: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líber Livro, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ**, v. 8, p. 195-205, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena; COSTA, Elisangela André da Silva. A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos: lições do estágio supervisionado. In: DE ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. Cortez Editora, 2015.

LOPES, Cristina Isabel Graça. **SUPERVISORES E ESTILOS DE SUPERVISÃO: UM ESTUDO CENTRADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**. Faro, 2007.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. Breve histórico da Educação Física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e idéias de tendências. **Journal of Physical Education**, v. 16, n. 1, p. 91-102, 2008.

MAGALHÃES, Elisa Gomes. **Estágio supervisionado e aprendizagens da docência**. 2009. 180 páginas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009.

MARCO, Aldemir de. **EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO**. In: GAIO, Roberta; JUNIOR, Luiz Seabra e DELGADO, Maurício Aníbal. **Formação profissional em educação física**. São Paulo: Fontoura, 2013.

MARCON, Daniel; DO NASCIMENTO, Juarez Vieira; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 1, p. 11-25, 2007.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Normândia de farias Mesquita. **A formação de professores experientes e o papel dos atuais projetos formativos: formar? Titular? Profissionaliza?** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2005.

MELO Luiz Gonzaga de; FINCK, Silvia Christina Madrid. **FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR. IX ANPED SUL-Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** 2012.

MORESI, Eduardo et al. Metodologia da pesquisa. **Brasília: Universidade Católica de Brasília**, v. 108, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Orgs). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção.** Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

NÓVOA, António et al. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, v. 3, 1992.

NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Temas de Educação. Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. Portugal: Nova Enciclopédia, 1995.

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

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A APROXIMAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR E A PRÁTICA DA REFLEXÃO. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTEL, Carla Silva; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: DE ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente.** Cortez Editora, 2015.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, p. 173-182, 1998.

PIRES, Giovani De Lorenzi. Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS. Gelcemar Oliveira (Orgs). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

RAMALHO, Betania Leite; GAUTHIER, Clermont; NUÑEZ, Isaro Beltrán. **Formar o professor-profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Ed. Sulina, 2003.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador. **Pensar a prática**, v. 1, p. 48-58, 2006.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o projeto**, v. 20, 2005.7.

SCHÖN Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da *et al.* A CONTRIBUIÇÃO DA ETNOMETODOLOGIA PARA OS ESTUDOS SOCIOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA. **Movimento**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 233-248, jan./mar. de 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda PeQixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOBRINHO, Jose Augusto de Carvalho Mendes; DE CARVALHO, Marlene Araújo. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Autêntica, 2006.

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. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004.

SOUZA NETO, Samuel de *et al.* O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS. Gelcemar Oliveira (Orgs). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

TAFFAREL, Celi Zulke *et al.* FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A CIDADE E O CAMPO. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 153-179, jul./dez de 2006.

TANI, Go. AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: GARANTIA DE UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2007.

TANI, G. e MANOEL, E. de J. Esporte, educação física e educação física escolar. In A.C. Gaya, A.T. Marques e G. Tani (Orgs.), **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

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

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Disciplina o Programa de Estágio Curricular Supervisionado para os estudantes dos Cursos Regulares da UFC. RESOLUÇÃO N° 32/CEPE, DE 30 DE OUTUBRO DE 2009.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA(DIURNO)**. Fortaleza, Novembro de 2012.

Universidade Federal do Ceará (UFC)/ Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD). **EDITAL N° 33/2013-PROGRAD-UFC PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PID**. Fortaleza, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)/ Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD). **EDITAL N° 006/2014-PROGRAD-UFC PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID**. Fortaleza, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Coordenadoria de Agência de Estágio. **Manual de estágio da Universidade Federal do Ceará/ Rogério Teixeira Masih (Coord.)**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Instituto de Educação Física e Esportes. **Manual de estágio supervisionado: Educação Física: licenciatura / Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes**. Fortaleza, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **UNICAMP, Caderno CEDES, Campinas**, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VIEIRA, Evilásio Martins. **A relação entre as práticas de formação de professores e a teoria do conhecimento no curso de licenciatura em educação física da Universidade Regional do Cariri**. Recife: 2012.

VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luiz Lopes; FERNANDES, Renata. Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de educação física em formação inicial. **Journal of Physical Education**, v. 17, n. 1, p. 95-105, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; DE SOUZA, Marilene Proença Rebello. Apropriação e mobilização de saberes na prática. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 247-262, 2007.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida *et al.* Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, 2013.

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Pensando na graduação da UFC, em tudo o que você viu nas outras disciplinas, nos conhecimentos teóricos e práticos, que conhecimentos você considera indispensáveis à formação do profissional licenciado em educação física?
2. Pensando no campo de atuação do educador físico licenciado, e nos conhecimentos da formação, o que você considera mais importante o educador físico saber para a atuação profissional na escola?
3. Do seu ponto de vista, o estágio, ele promove a possibilidade de utilizar esses conhecimentos que vistos na formação, dos conceitos, articulando teoria e prática?
4. Quais conteúdos da formação você conseguiu pôr em prática durante o estágio? Pensando assim nos quatro estágios.
5. Além da graduação, você busca conhecimentos em outras fontes pra essa tua atuação prática? Cite quais fontes.
6. Você poderia relatar uma experiência específica que marcou nos estágios?
7. Você acredita que o estágio, enquanto componente curricular, é um espaço que prepara para o exercício e pra atuação profissional?
8. Você identifica alguma proximidade entre o que foi visto de conteúdo na formação com a realidade encontra nos espaços de estágio? Por quê?
9. Você consegue me apontar aspectos positivos e negativos desse formato atual de estágios da licenciatura em educação física da UFC?
10. Se você tivesse a chance de mudar algo no atual modelo de estágio, o que você mudaria?
11. A partir dessas experiências do estágio, considerando a observação e a intervenção, você se considera hoje uma profissional preparada pra atuar na escola? Por quê?

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente termo destina-se a esclarecer ao participante da pesquisa intitulada “*O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: DESENVOLVIMENTO DOS SABERES E PRÁTICAS DOCENTES*”, sob responsabilidade da mestrandia ANA PATRÍCIA FREIRES CAETANO, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, sobre os seguintes aspectos da pesquisa:

1. Objetivo: Analisar os fundamentos teórico-práticos mobilizados no desenvolvimento dos saberes e práticas docentes mediante as experiências propiciadas no Estágio Supervisionado na graduação em Educação Física-licenciatura, de acordo com a compreensão dos graduandos.

2. Plano metodológico: Aplicação de entrevista semiestruturada com acadêmicos matriculados no último componente de Estágio Supervisionado do curso de educação física da UFC.

3. Justificativa e relevância: A construção da prática docente envolve uma série de saberes, competências e habilidades fundamentais ao trabalho do professor, componentes que devem ser os pilares norteadores de uma formação inicial centrada na articulação entre teoria e prática, aspecto que tem sido enfoque das atuais discussões sobre formação de professores no âmbito da Educação.

4. Participação: Os sujeitos participarão da pesquisa respondendo a entrevista semiestruturada.

5. Desconfortos e riscos: Não há risco nem desconforto provocado pelo estudo.

6. Confidencialidade do estudo: Todos os dados coletados gozarão de plena confidencialidade do estudo.

7. Benefícios: A pesquisa poderá proporcionar benefícios para a melhoria da qualidade da formação de professores realizada pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da UFC.

8. Dano advindo da pesquisa: Não existe nenhuma possibilidade de danos aos sujeitos da pesquisa.

9. Garantia de esclarecimento: Estão garantidos esclarecimentos adicionais aos sujeitos em qualquer momento da pesquisa.

10. Participação Voluntária: A participação dos sujeitos da pesquisa no projeto é voluntária e livre de qualquer forma de remuneração, podendo o mesmo retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento.

11. Consentimento para participação:

Eu, _____, aceito livremente participar do estudo de dissertação de mestrado intitulado “*O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: DESENVOLVIMENTO DOS SABERES E PRÁTICAS DOCENTES*”, desenvolvido por ANA PATRÍCIA FREIRES CAETANO, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob a orientação da Profa. Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros.

Fortaleza, ____ de _____ de 2017

Assinatura do Participante na Pesquisa

Assinatura do Pesquisador