

# Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional



Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires<sup>1</sup>

203

## Introdução

O presente texto é fruto de reflexões individuais e coletivas<sup>2</sup> sobre experiências

---

<sup>1</sup> Professor Associado do Departamento de Educação Física/ Centro de Desportos/Universidade Federal de Santa Catarina (DEF/CDS/UFSC), atuando desde 2008 na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar, do curso de licenciatura em Educação Física. Doutor em Educação Física pela Unicamp.

<sup>2</sup> Apesar de gramaticalmente incorreto, preferi, ao longo do texto, alternar flexões verbais na primeira pessoa tanto do singular quanto do plural. Nestas, trato de experiências e reflexões realizadas com o coletivo de professores e acadêmicos com os quais convivo/convivi, ao longo dos últimos seis semestres letivos, como supervisor de estágio – obviamente,

recentes, vividas na supervisão do estágio em Educação Física Escolar do curso de licenciatura em Educação Física do Centro de Desportos da UFSC. Além de relatar brevemente algumas das ações mais significativas, ele pretende, a partir das práticas pedagógicas observadas, apresentar elementos que possam ser tomados como dados de pesquisa curricular, evidenciando demandas consolidadas nos campos de estágio para possíveis revisões do currículo do referido curso.

Tal propósito decorre da constatação de que a produção brasileira sobre o estágio supervisionado, na formação de professores de Educação Física, além de escassa, é bastante polarizada nos polos prescritivos e descritivos. Explicita-se aí certo paradoxo, dado ao fato de que o estágio é normalmente associado à ideia de espaço/tempo apropriado para a construção da unidade entre teoria e prática, no âmbito da formação inicial do licenciado. Essas afirmações são ratificadas em breve consulta a publicações nacionais da área. A partir do recurso de busca pela palavra-chave “estágio”, associada ou não a termos como “supervisionado”, “acadêmico” ou “profissional” (e descartados aqueles textos que se referiam a estágios de desenvolvimento humano), foram pesquisadas produções que tratassem desse tema, na formação profissional do professor de Educação Física, em seis periódicos correntes da área, todos disponíveis em plataformas digitais, a saber: Rev. Bras. de Ciências do Esporte, Movimento, Pensar a Prática, Rev. da Educação Física/UEM, Rev. Bras. de Educ.

---

sem consultá-los e muito menos responsabilizá-los pelo que for aqui narrado. Quando uso a forma verbal no singular, refiro-me a relatos e comentários mais particulares, limitados à minha observação, ainda que ocorrida, muitas vezes, no convívio com os demais atores sociais do estágio.

Física e Esporte, e Motriz. Foram encontrados somente oito (08) textos relativos ao tema estágio na formação profissional, dos quais cinco (05) podem ser classificados como relatos de experiência e três (03) como textos mais teórico-prescritivos. Assim, constata-se que ou bem as produções denotam uma característica “teórica”, isto é, dedicam-se a formular e apresentar conceitos fundamentadores sobre/para o estágio, suas possibilidades e importância para a formação, formatos, etc.; ou bem relatam experiências concretas de estágio, inovadoras ou não, mas que se restringem, na maior parte, à descrição de “práticas” docentes singulares, vivenciadas desde o ponto de vista do professor-supervisor, do acadêmico, do professor e/ou alunos da escola, etc.

Não estou aqui afirmando que estudos dicotomizados e focados em polos do tema estágio estejam equivocados ou sejam desnecessários, pois a produção da área, como já demonstrei, é pequena e precisa ser ampliada. Para isto, o campo do 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. Assim, entendo que maior aprofundamento sobre o tema seria relevante, em vista das muitas e significativas contribuições que um olhar atento sobre estágio pode trazer para a formação de professores. Para tanto, todavia, julgo necessário que a pesquisa na área passe a privilegiar também abordagens que contemplem, dialeticamente, situações macro e micro, relativas ao estágio; generalizáveis (tanto quanto possível), mas preservando as particularidades; com enfoques “teóricos”, fundamentadores, e também descritivos de vivências “práticas”.

Penso que, dessa forma, ampliando o foco e as respectivas elaborações teórico-metodológicas, o estágio supervisionado poderá configurar-se efetivamente como espaço/tempo de praticar teorias e teorizar práticas, produzindo novos conhecimentos e aperfeiçoando a formação inicial na área (DEMO, 1994).

### Estágio supervisionado: importância, tipos e escopo<sup>3</sup>

É comum atribuir-se ao estágio supervisionado a responsabilidade, quase exclusiva, de produzir organicamente a relação teoria e prática na formação profissional, enfrentando o desafio da articulação entre estas duas dimensões, ambas produtoras de conhecimentos. Isso implica a tarefa de buscar associar conhecimentos específicos de determinada área, transformados em conteúdos de ensino por sua transposição didática aos conhecimentos tácitos ou habilidades didáticas, desenvolvidos na prática pedagógica docente (PIMENTA; LIMA, 2008).

Reconhecido também como momento de teoria-em-ação (PIMENTA, 1994), o estágio supervisionado das licenciaturas representa talvez a mais radical experiência vivida pelo acadêmico, em sua formação profissional, no rumo de tornar-se professor (TARDIF, 2002). Nessa imersão profunda no cotidiano escolar, torna-se viável

---

<sup>3</sup> Partes desse tópico constam de outro texto, produzido em parceria com o prof. Jaison José Bassani (DEF/CDS/UFSC), para compor coletânea de relatos de estágio organizada pela coordenação pedagógica de uma escola-campo do estágio supervisionada da licenciatura em Educação Física/UFSC, ainda em fase de editoração. Agradeço ao prof. Jaison a possibilidade de apresentar aqui algumas das nossas reflexões.

uma reflexão mais sistematizada sobre as experiências docentes que o acadêmico vivencia no decorrer do estágio, tendo assim a possibilidade de sentir-se responsável por sua própria formação profissional, na perspectiva da ação reflexiva (ZEICHNER, 2003). Neste sentido, o estágio supervisionado pode se constituir também em campo propício à produção de conhecimentos forjados na prática pedagógica, visando avançar teorias e conceitos da área.

Além de sua importância no processo de formação inicial dos professores e da construção do conhecimento, o estágio se oferece como oportunidade bastante rica para outras demandas da educação, por exemplo, na avaliação curricular dos cursos de formação, evidenciando pontos fortes, lacunas ou desarticulações existentes na organização e no desenvolvimento do currículo, a partir da observação das competências conceituais e didáticas evidenciadas pelos alunos-estagiários (SILVA, 2008).

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. Nessa dimensão, a atuação colaborativa entre escola e universidade permite que uma aja supletiva e complementarmente à outra, em espaços de interface que podem ser dinamizados pelo estágio supervisionado. A própria legislação educacional brasileira, definida pelo Conselho Nacional de Educação, que indica diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, sugere que os estágios devem ser desenvolvidos em estreita colaboração com as escolas, preferencialmente das redes públicas de ensino (Parecer nº 09/2001).

Isso implica a exigência de conveniamento ou parceria da instituição formadora de professores com a escola, de modo que se possibilite a oferta de alguma contrapartida à escola-campo do estágio, normalmente promovida através da realização de oficinas, palestras ou minicursos, visando à formação continuada dos professores da educação básica. Essas estratégias têm se revelado importantes, porque são sabidas as dificuldades destes professores em garantirem a própria atualização. A experiência de estágio aqui relatada vai nessa direção, mas, por sua singularidade, nos permite refletir sobre uma forma bastante peculiar e muito auspiciosa de interação da universidade com a escola-campo.

Concluindo o tópico, cumpre observar que, na Educação Física, pesquisas em áreas identificadas com o estágio supervisionado na escola têm revelado sua importância, seja na articulação entre formação inicial e continuada por meio de ações colaborativas entre universidade e escola (DAS NEVES, 1998); seja na sua contribuição para a construção subjetiva de conhecimentos particulares que levam ao “formar-se professor” (FIGUEIREDO, 2009); seja ainda como possibilidade de investigação e produção de conhecimento sobre a escola e a prática pedagógica na formação inicial (VAZ, 2008; SAYÃO; SCHMITZ, 2011).

## O estágio supervisionado em Educação Física escolar no DEF/UFSC – 2008-2011

A partir da implantação do novo currículo do curso de licenciatura em Educação Física do CDS/UFSC, em

conformidade com as Resoluções CNE 01/2002, 02/2002 e 07/2004, o estágio supervisionado, em Educação Física, passou a ser desenvolvido por meio de duas disciplinas de caráter obrigatório – Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I e II – com 252 horas/aula cada uma, oferecidas respectivamente na 6ª e 7ª fases do curso, perfazendo um total de 504 horas de estágio na formação inicial dos estudantes. Em decorrência da implantação progressiva do novo currículo, estes estágios passaram a ser oferecidos somente a partir do segundo semestre letivo de 2008, tendo, portanto, completado sete (07) turmas de Estágio I e seis (06) do Estágio II ao final do segundo semestre de 2011.

Outra novidade decorrente das mudanças do novo currículo é que, em virtude da ampliação significativa da sua carga horária (eram, antes, 180 horas/aula, distribuídas também em dois semestres letivos), os estágios supervisionados da licenciatura em Educação Física da UFSC passaram a ser desenvolvidos de forma compartilhada entre o Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação, antes o único a oferecê-los, e o Departamento de Educação Física (DEF) do Centro de Desportos, no qual está alocado o curso. Dessa forma, de cada uma das disciplinas de Estágio Supervisionado, há uma turma com matrícula MEN e outra com matrícula DEF, todas com oferta inicial de 12 (doze) vagas. A título de informação, a ocupação dessas vagas tem sido quase total e com relativo equilíbrio entre as duas matrículas.

Por absoluta falta de planejamento estratégico do DEF diante das suas novas responsabilidades impostas pelo currículo em implantação, tendo em vista o suprimento de professores para as disciplinas ofertadas, ocorreu que, em

dado momento, alguns professores daquele departamento, com escassas experiências de supervisão de estágio e nenhum deles o tendo como objeto de pesquisa e estudo (entre os quais me incluo), viram-se surpreendidos com um pedido da chefia do DEF para assumir tais disciplinas. Além disso, em vista da grande carga horária semanal de cada uma delas (14 horas/aula), e também por que nenhum dos docentes poderia dedicar-se exclusivamente ao estágio, face a outros compromissos e envolvimento acadêmicos, a solução encontrada, embora precária, foi a constituição de duas pequenas equipes de professores-supervisores, de três ou quatro docentes, com carga horária média individual de quatro (04) horas, para atender a essa demanda.

No mesmo vácuo administrativo, tampouco a coordenação e o colegiado do curso de licenciatura haviam definido normas para a realização dos estágios supervisionados, ficando assim as equipes constituídas ao sabor do improviso para a sua implementação. Neste sentido, restou-nos construir, às pressas, uma sistemática de desenvolvimento do estágio, para a qual nos valem das experiências já consolidadas, relatadas por docentes do MEN/CED, como Wiggers (1996) e Pinto (2002). Assim, as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II de matrícula DEF foram pensadas a partir de alguns eixos paradigmáticos:

- a) o estágio da licenciatura deve ser realizado na escola, preferencialmente de redes públicas, e não somente numa turma da escola;
- b) a realização do estágio deve contemplar a imersão profunda na cultura escolar, para o reconhecimento dos seus atores, práticas docentes, rotinas, gestão, relações pessoais, etc.;



- c) o estágio deve ser significativo para a formação profissional, portanto, é momento de ousadia, de desafio, de o acadêmico sair da sua zona de conforto e segurança;
- d) a experiência docente precisa ser socializada e constituir-se em objeto de reflexão dos sujeitos envolvidos, revertendo ainda como aperfeiçoamento do currículo em desenvolvimento.

Com pequenas diferenças, notadamente de ênfase nas etapas de trabalho, os programas de ensino das duas disciplinas do DEF foram definidos de modo a proporcionarem certa continuidade entre ambas. Trato a seguir com mais detalhes do desenvolvimento do programa da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar II – ESEFE II, na qual atuo desde 2009-1. Ele é realizado, desde então, em uma escola básica municipal de ensino fundamental, localizada em bairro próximo à UFSC<sup>4</sup>, aqui a chamarei de “escola-campo”.

O programa de ensino dessa disciplina prevê que, em seu desenvolvimento, os alunos inicialmente retomem algumas reflexões sobre a importância da observação no estágio supervisionado, para, em seguida, se envolverem com a escola-campo, durante aproximadamente um mês, etapa importante destinada à produção de uma análise do cotidiano escolar, para o que recorrem a observações, diário de campo, entrevistas, participação em reuniões peda-

---

<sup>4</sup> No segundo semestre de 2011, por determinação da Secretaria Municipal de Educação, foi necessário deslocar alguns estagiários dessa turma para outra escola da rede. O estágio supervisionado II desses acadêmicos, por opção deles, foi realizado em um Núcleo de Educação Infantil da rede municipal, localizado na região norte da Ilha de Santa Catarina.

gógicas, etc. No decorrer desse período, há também a escolha das turmas nas quais irão intervir, normalmente em duplas, o que inclui um pequeno período de observação participante, a título de transição para a docência, como auxiliares do professor responsável pela turma escolhida.

A seguir, os alunos produzem um relatório relativo ao período de observações, documento que deve conter também o planejamento das suas intervenções, configurado na proposição de um projeto de ensino (na forma de uma unidade didática) para a turma escolhida. A etapa de intervenção propriamente dita, em que eles assumem plenamente a docência, supervisionados pelo professor da turma e pelos supervisores da universidade, compreende a implementação do projeto de ensino proposto, num período em torno de dois meses, de aproximadamente vinte e quatro (24) aulas ministradas pelas duplas.

212

Ao final do período de docência, os estagiários elaboram um relatório descritivo-interpretativo das suas experiências no estágio, que é socializado em um seminário aberto à participação de outros acadêmicos, docentes, gestores e professores da rede municipal. Eles são também incentivados, a partir da reflexão sobre essas experiências docentes, a identificar possíveis problemas de pesquisa para futuras investigações, a serem desenvolvidas, por exemplo, em seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), o que já vem acontecendo, ainda em pequeno número.

Ao longo e em paralelo ao período do estágio, os estagiários participam de uma reunião semanal com os supervisores na UFSC, denominada “ponto-de-encontro” (WIGGERS, 1996), casião em são relatadas e coletivamente refletidas suas atividades na escola, nas diferentes etapas do estágio. Estes momentos são também empregados para estudos, produções textuais, debates com convidados, etc.

## A Educação Física no PPP da escola-campo: experiência singular e demandas para a formação de professores

Ao final do ano de 2008, visando firmar uma parceria para a realização do Estágio Supervisionado em Educação Física II, a partir do primeiro semestre de 2009, buscamos a escola-campo, escolhida por vários motivos: tratava-se de escola pública da rede municipal, era próxima à universidade, já tinha boa experiência como escola-campo para estágios de cursos das duas universidades públicas, localizadas em Florianópolis (UFSC e UDESC), apresentava reputação de boas práticas pedagógicas e de gestão, seus professores de Educação Física eram reconhecidos como bons profissionais.

Logo nas primeiras e acolhedoras tratativas com a equipe gestora da escola-campo, foi possível identificar a ausência da parte relativa ao componente curricular Educação Física no documento Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP). Isso se devia, segundo relatado, ao fato de aquela escola, já há alguns anos, não ter em exercício nenhum professor efetivo alocado para este componente curricular, sendo as vagas então preenchidas com designações temporárias de professores efetivos de outras escolas ou por professores contratados, admitidos em caráter temporário (ACT). Tal situação havia impedido a discussão sobre as diretrizes da Educação Física na escola, com vistas à construção do PPP, desenvolvido e aprovado em 2006, persistindo desde então essa lacuna.

Diante desse fato inusitado e como possível retribuição ao acolhimento da escola ao estágio supervisionado, fizemos a proposta de promovermos a complementação

do PPP, ficando os professores-supervisores da UFSC encarregados pela elaboração das normativas sobre a Educação Física na escola. Foi também combinado que isso seria feito ao longo do ano de 2009, já que havia a intenção da escola em promover ampla revisão do PPP, no ano de 2010.

Visando dar à tarefa assumida por nós uma dimensão pedagógica, propusemos aos acadêmicos matriculados na disciplina, nos semestres letivos seguintes, que o documento fosse elaborado de forma colaborativa entre docentes-supervisores e alunos-estagiários, podendo contar ainda com a colaboração das professoras de Educação Física alocadas na escola, conforme seu interesse e disponibilidade.

No decorrer três semestres seguintes – 2009/1, 2009/2 e 2010/1<sup>5</sup>, o texto referente ao componente curricular Educação Física para o PPP da escola-campo foi discutido, elaborado e aperfeiçoado. Participaram desse empreendimento cerca de vinte e cinco (25) acadêmicos com diferentes níveis de envolvimento com a tarefa, além de quatro (04) professores-supervisores, contando ainda com a participação esporádica das professoras de Educação Física da escola-campo.

A estratégia para essa produção teve como ponto de partida a análise detalhada do PPP da escola-campo, para identificação de seus pressupostos teórico-metodológicos e formais, a fim de que o novo texto mantivesse a maior coerência possível com o documento geral. Procedeu-se também a uma leitura dos documentos normatizadores da Educação Física escolar, como os Parâmetros Curricu-

---

<sup>5</sup> A primeira versão foi entregue à escola em novembro de 2009; no primeiro semestre de 2010, como a escola ainda não havia o incorporado ao PPP e tendo sido constatados alguns limites teóricos, realizou-se mais uma revisão, que resultou em novo documento final.

lares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental (BRASIL, 1997). A partir daí, definiu-se um roteiro básico de temas que comporiam o trecho da Educação Física. Cada um deles foi sendo debatido e elaborado por pequenos grupos de três ou quatro acadêmicos e um professor-supervisor. Rodadas de discussão coletivas (entre os grupos) e integradoras das produções parciais aconteciam nos pontos de encontro do estágio.

O documento final consta de oito (08) páginas, seguindo uma estrutura padrão, semelhante à das demais áreas no PPP, divididos nas seguintes seções:

- a) introdução e visão do campo de conhecimento da Educação Física;
- b) organização curricular da Educação Física no ensino fundamental de nove (9) anos, em implantação, baseado em ciclos de aprendizagem;
- c) metodologia de ensino, tendo princípios pedagógicos como orientadores da relação teoria-prática-reflexão (Grupo de Estudos Ampliado da Educação Física, 1996);
- d) esporte e técnica como conteúdos de aprendizagem na Educação Física escolar;
- e) Educação Física e as políticas de inclusão (PNEE, conteúdos afro-brasileiros, cultura indígena);
- f) Educação Física e diferenças: a coeducação como alternativa teórico-metodológica.

Destaca-se aqui que os itens de “d” a “f” foram definidos e abordados a partir das vivências dos próprios alunos, no decorrer do estágio supervisionado, destacando-se como “problemas práticos” constatados no ensino da Educação Física naquela escola-campo.

Essa experiência da produção do PPP da Educação Física foi também sistematizada e apresentada como comunicação oral, em evento regional de Educação Física, por um grupo de acadêmicos que participaram da sua construção (TEIXEIRA et al., 2010).

Para a produção do presente texto, a fim de verificar qual a importância dessa experiência singular integrada ao estágio supervisionado dos acadêmicos do curso de Educação Física da UFSC, empreendi breve consulta por *e-mail* a seis (06) estudantes, agora professores, que dela participaram. A escolha desse pequeno grupo atendeu a um critério intencional – alunos que tiveram bom envolvimento na produção do texto – e outro de conveniência – eu ainda dispunha dos demais endereços eletrônicos. Todos os ex-estagiários responderam à consulta, que os questionava basicamente sobre três pontos: a) se estavam atuando em Educação Física escolar atualmente; b) qual a importância do estágio supervisionado na sua formação acadêmica; c) o que significou para eles terem participado da produção do trecho de Educação Física no PPP da escola-campo.

Dos seis informantes, dois deles não se encontram trabalhando na escola atualmente, um nunca atuou e o outro atuava na escola até o início de 2011, quando se afastou para cursar pós-graduação. Todos se dispuseram a responder às demais questões, cuja síntese apresento a seguir, sem nenhuma pretensão maior do que trazer dados e argumentos ao debate.

Os seis ex-estagiários reconhecem a importância das experiências proporcionadas pelos dois estágios supervisionados em sua formação profissional, destacando, entre outros elementos, a possibilidade de “sentir-se” professor

na relação com os alunos e com os demais professores, e na vivência do cotidiano escolar da escola-campo, com sua dinâmica, rituais e mesmo idiossincrasias. Um dos consultados escreveu, com ênfase, que o estágio havia sido para si “a experiência mais significativa de toda a graduação!” (Profa. A., sexo feminino, atuando em escola pública desde o final da sua graduação). Foram também lembrados aspectos como o carinho das crianças; o companheirismo entre estagiários e supervisores; a responsabilidade e o compromisso das professoras de Educação Física das turmas que os acolheram.

Em relação ao Estágio II, eles destacaram que, pelo fato de o período de intervenção ter sido maior, puderam ministrar mais aulas e assim perceber as mudanças em seu desempenho docente, passando de certa insegurança inicial ao prazer do convívio e das aprendizagens mútuas, que verificaram ao final do período de prática pedagógica. Ainda sobre o Estágio II, destacaram como importante a imersão na cultura escolar, para além do pátio/quadra esportiva, já que a experiência anterior de estágio havia sido, de certo modo, muito limitada à prática pedagógica do componente curricular. Citaram como diferencial a participação em reuniões pedagógicas, conselho de classe, reunião de pais, gincanas e festas na escola e até numa assembleia de greve dos professores! Um dos respondentes referiu-se, com satisfação, à surpresa de alguns professores de outros componentes curriculares quando, em uma reunião pedagógica, ele passou a discutir teorias de aprendizagem, autores com Vygostki, Paulo Freire, etc.

É interessante notar ter sido essa a única referência explícita a aspectos teórico-conceituais relacionados ao estágio constante dos depoimentos, o que me faz crer que

o estágio parece ter sido, em suas memórias acadêmicas, mesmo depois de decorrido algum tempo de distanciamento, uma experiência muito mais sensível-afetiva do que intelectual.

Quanto à questão da produção do texto de Educação Física para o PPP da escola-campo, as respostas convergiram para o entendimento de que se tratou de uma experiência única, singular, indissociável tanto quanto ao produto em si, como em relação ao processo de sua construção, de forma coletiva. Foram destacadas como aprendizagens pessoais significativas: a capacidade de compreender a linha teórico-metodológica expressa num discurso escrito (no caso, o texto das bases fundadoras do PPP da escola-campo); a leitura interpretativa das legislações sobre a escola, os componentes curriculares, a Educação Física escolar, etc.; a reflexão proporcionada sobre a relação, muitas vezes desconhecida, entre temas específicos, observados na realidade escolar e o currículo de formação acadêmica em Educação Física.

Destacaram também, como importante, a forma pela qual os textos parciais foram sendo produzidos, nos pequenos grupos, e depois sua apresentação ao grupo maior, que lhes requereu o desenvolvimento de habilidades argumentativas, para as justificativas e o debate de ideias e de concepções.

Por fim, os professores disseram sentirem-se importantes pela contribuição deixada à escola-campo, retribuindo assim a acolhida que tiveram, e também aos professores que, futuramente, vierem atuar nela, os quais terão, no documento da Educação Física no PPP, produzido pelos acadêmicos, um ponto de partida para seus planejamentos de ensino. Eles ainda ressaltaram que entendem ter contribuído igualmente para a formação dos novos professores, à medida que, em seus relatórios e nos seminários de



socialização do estágio, apresentaram reflexões e sugestões que podem ajudar no aperfeiçoamento do currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC.

Neste ponto, adentro ao último tópico desse texto, que se refere exatamente a algumas demandas que a experiência de estágio supervisionado vem apresentando para o curso de formação profissional, na compreensão de que lacunas e contradições puderam ser observadas e devem ser enfrentadas numa possível revisão curricular.

## Demandas da construção do PPP/EF e do estágio supervisionado para o currículo

De antemão, gostaria de ressaltar que esses itens, tomados aqui como indicações do estágio para uma possível revisão curricular, não são os únicos temas identificados e que a sequência de sua apresentação não segue qualquer ordem de prioridade ou importância. Reconheço também que alguns deles, por sua especificidade, limitam-se a uma reflexão aplicável apenas ao currículo da licenciatura em Educação Física da UFSC, embora outros possam ser compreendidos numa perspectiva mais ampla, para o conjunto dos cursos da área.

## O trato com o conhecimento esporte nas aulas de Educação Física

O esporte consolidou-se como a principal manifestação da cultura de movimento que é tematizada como conteúdo

no âmbito da Educação Física escolar. A trajetória histórica e as consequências desse processo já foram objeto de estudo de muitos pesquisadores da área (BRACHT, 1992; KUNZ, 1994; OLIVEIRA, 2001). A crítica ao que se convencionou chamar de “tecnicismo” nas aulas de Educação Física, por possível extrapolação de seu escopo, resultou na negação ideológica do esporte, sobretudo quanto ao ensino das técnicas de modalidades esportivas no ambiente escolar (PIRES; SILVEIRA, 2007).

Estudos mais recentes, no entanto, têm sugerido que essas reflexões sejam retomadas, visando ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que garanta o aprendizado das habilidades técnicas sem que isso faça ressurgir o reducionismo observado em outras épocas, quando tudo se resumia ao rendimento esportivo (VIANNA; LOVISOLO, 2009). Em outras palavras, o desafio posto para a Educação Física em relação ao ensino-aprendizagem do esporte, na escola, pode ser assim expresso: como desenvolver o esporte na escola, visando à inserção qualificada dos alunos à cultura esportiva, o que inclui certo rendimento desejável nas ações práticas, sem que essa busca restrinja-se à técnica e signifique exclusão dos menos aptos?

A partir dessa premissa, que no documento do PPP da escola-campo desdobra-se em uma breve reflexão sobre o confronto que Kunz (1996) identificou entre o “rendimento autoritário e o rendimento necessário”, entendo que há aqui uma demanda importante para os currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física.

O esporte institucional, representado pelas modalidades olímpicas mais conhecidas, continua sendo um dos principais, senão o maior parâmetro para a organização e o desenvolvimento dos cursos de licenciatura da área.

Essa importância passa pelo ainda grande número de disciplinas esportivas obrigatórias; por aspectos da própria arquitetura das instituições formadoras, em que se destacam ginásios, campo de futebol, piscina e pista de atletismo; pela denominação das disciplinas na forma específica das modalidades esportivas, como Teoria e Metodologia do Basquetebol, do Voleibol ou do Tênis de Campo, ao contrário dos demais conhecimentos/conteúdos oriundos da cultura de movimento, que são nomeados genericamente, como Ginástica, Lazer, Dança e outros.

Em vista desse quadro, é normal que o ensino das técnicas esportivas adquira visibilidade e importância no desenvolvimento das várias disciplinas ligadas a modalidades nos cursos de formação, mesmo incorrendo em desnecessárias repetições e sobreposições, as quais poderiam ser evitadas se as disciplinas tivessem como referência a relação intenção-ação dos gestos técnicos dos fundamentos das modalidades, sobretudo os jogos coletivos (BAYER, 1994).

No entanto, o que se observa na realidade escolar é que os acadêmicos em estágio defrontam-se com uma situação de grave descompasso, já que o esporte, tratado como modalidades nas disciplinas da graduação, há muito se tornou apenas jogo esportivo-recreativo na escola, com escassas relações com as modalidades nas quais se originam. Os alunos costumam apresentar resistência aos exercícios de repetição de fundamentos e mesmo a pequenos jogos como estratégia metodológica, reforçando um círculo perverso em que, quem sabe aprende mais (porque exercita mais vezes os fundamentos no jogo) e quem não sabe não tem chance de aprender.

Assim, o estagiário enfrenta um dilema didático e ético a ser equacionado: como ensinar as técnicas esportivas aprendidas no curso, se o ambiente educacional é hostil a elas (além do que, o discurso contra o tecnicismo no esporte ainda se encontra presente como ameaça aos estudantes)? Por outro lado, como garantir participação qualificada mínima dos alunos sob sua responsabilidade pedagógica, senão pelo ensino-aprendizagem dessas técnicas, que permitiriam a inserção deles, de forma prazerosa e mais participativa, à cultura esportiva? De maneira geral, não vejo esse problema prático da realidade escolar ser tematizado nas disciplinas esportivas dos cursos de licenciatura em Educação Física.

Outro aspecto, que considero importante para esse debate, é que o ensino das técnicas nas disciplinas de modalidades esportivas da licenciatura em Educação Física dificilmente envolve discussões sobre para quais ambientes de prática esportiva tais fundamentos deverão ser ensinados, e para quais fins. Quando nos referimos ao esporte na perspectiva do lazer, pressupomos que a aprendizagem desse conteúdo cultural deve ter como base a Educação Física escolar, na chamada educação pelo/para o lazer (REQUIXA citado por MARCELLINO, 1987); portanto, o ensino desses fundamentos precisa levar em conta tal dimensão. Não é mais razoável ainda pensarmos a escola como celeiro de atletas para o esporte de rendimento, se esses são produzidos cada vez mais nas escolinhas e clubes. Assim, seria uma irresponsabilidade pedagógica pensarmos o ensino das técnicas esportivas, nas disciplinas dos cursos de formação do professor de Educação Física, senão a partir do entendimento de que sua aplicação na escola deve reconhecer as vivências lúdicas do esporte como seu propósito

principal. Em vista do quadro anteriormente explicitado, os alunos-estagiários apresentam dificuldades em promover as necessárias adequações e transformações didáticas do esporte escolar (KUNZ, 1994).

## A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil

Antes de tudo, é preciso reconhecer que a presença do professor de Educação Física na educação infantil e na primeira parte do ensino fundamental ainda não é uma realidade, na imensa maioria das escolas brasileiras, sobretudo aquelas das redes públicas e em cidades do interior dos estados da federação. Essa discussão atravessou mais de 30 (trinta) anos e há ainda muitas questões a serem superadas, sobretudo do ponto de vista legal (como a obrigatoriedade ou não da atuação do professor, nessas fases da educação básica) e quanto à adequação da formação profissional a estes campos de trabalho. Entretanto, o estado de Santa Catarina vem universalizando a presença dos professores considerados “especialistas” (Educação Física e Educação Artística) em todo o ensino fundamental. As redes municipais de Florianópolis e da vizinha cidade de São José já integraram o professor de Educação Física ao quadro docente das instituições de educação infantil (NEIs – núcleos de educação infantil – e creches), há mais de quinze (15) anos.

Diante dessa realidade das redes públicas locais, nossos acadêmicos têm tido oportunidade, frequentemente, de realizarem seus estágios em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e, com incidência um pouco menor, na

educação infantil. Tal fato tem sido revelador de uma série de questões que representam demandas para a formação inicial dos acadêmicos de Educação Física.

O currículo do curso de licenciatura da UFSC tem, a rigor, apenas uma disciplina voltada especificamente para esse campo de estudo e intervenção, denominada Educação Física na Infância, composta por 72 horas/aula, oferecida na sequência-sugestão da 5ª fase. É verdade que há ainda disciplinas relacionadas ao crescimento e ao desenvolvimento da criança e à aprendizagem motora, mas o perfil e o escopo dessas parecem pouco contribuir para que a realidade da criança na escola e na educação infantil seja melhor compreendida, com vistas à atuação do professor de Educação Física nesse campo. Diga-se de passagem ser também verdadeiro que a questão da educação infantil (de zero a cinco anos), ainda se configura como um campo a ser melhor delimitado na educação brasileira, hoje marcado mais claramente pelo que “não fazer” do que pelo que se deve ou pode fazer.

É justamente nesse ambiente de indefinição e no debate estabelecido sobre o cuidado em não fazer da educação infantil uma antecipação da escolarização e, ao mesmo tempo, de necessidade de se propor alguma coisa, que a formação de professores de Educação Física precisa se inserir urgente e radicalmente. Historicamente, nossa intervenção escolar junto à criança se caracterizou por atividades, isto é, a proposição de práticas corporais normalmente referenciadas a fins (por exemplo: jogos pré-esportivos são atividades que “preparam” para a aprendizagem dos esportes). Durante muito tempo, justificamos nossa inserção nas séries iniciais do ensino fundamental e, por extensão, na educação infantil, através da psicomotricidade, o que reforçou ainda mais nossa

condição de disciplina-auxiliar, voltada para o alcance de objetivos mais “nobres”, como a leitura e a escrita (Grupo de Estudos Ampliado da Educação Física, 1996).

Esses elementos do panorama atual da área, caracterizada pela presença do professor unidocente, mostram a importância do trabalho pedagógico integrado, de que professores de Educação Física que nela atuam precisam estar preparados para a participação no debate didático-pedagógico mais amplo, visando compreender e intervir, a partir das características, expectativas e especificidades da Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, a partir dos estudos precursores de Sayão (1996; 1999), já há significativo acúmulo de discussão sobre esses temas, sobretudo por parte de um grupo permanente de estudos, formado por professores de Educação Física na educação infantil da rede municipal de Florianópolis<sup>6</sup>, que necessita ser incorporado à formação dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física da UFSC. Nestes estudos, há razoável consenso de que o eixo do trabalho pedagógico da Educação Física na educação infantil deve privilegiar o brincar, o interagir e as diferentes linguagens da criança, inclusive e, sobretudo, a do movimento humano.

## Inclusão/integração: as diferenças e a coeducação

Legislações sobre a educação escolar tem insistido em estratégias de inclusão/integração de atores sociais e de

---

<sup>6</sup> A revista *Motrivivência* dedicou um número especial (ano XIX, n. 29, dezembro/2007) à veiculação da produção do referido grupo: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/1180>.

culturas marginalizadas. É o caso dos portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE), modo pelo qual são referidos alunos que apresentam diferentes formas de deficiência física, mental ou psicossocial, cuja tipologia e/ou grau de severidade, no entanto, não comprometem suas condições de aprender e de conviver em turmas do ensino regular. No mesmo sentido, há a preocupação em inserir, nos currículos do ensino básico, conteúdos que resgatem culturas que foram historicamente marginalizadas, como as afro-brasileiras e indígenas.

Nas aulas de Educação Física, além dessas diferenças, podem ser identificadas outras que também contribuem para a maior complexidade do ato de ensinar nesse componente curricular, com as quais os estagiários defrontam-se cotidianamente. Trata-se de heterogeneidades quanto à faixa etária dos alunos, sua maturação biológica e seu desenvolvimento social, a morfologia, o gênero, as habilidades motoras, etc.

Temos percebido que os estagiários apresentam conhecimentos e algum repertório de recursos didáticos para o planejamento e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em tais situações de diversidades. Todavia, o trato com as diferenças nas aulas do estágio tem apresentado como principal limitação um dos pressupostos da inclusão/integração, que é a garantia de que todos tenham a oportunidade de aprender, o que não se configura quando situações artificiais de inclusão são produzidas. Em outras palavras, nossos acadêmicos tem demonstrado alguma segurança no trato com o “diferente”, no sentido de proporcionar-lhe “atividades” adequadas. No entanto, apresentam dificuldades em fazê-lo sem que os demais alunos não sejam temporariamente “deixados de lado”, o



que limita o processo de inclusão/integração, o qual passa necessariamente pelo reconhecimento e pela compreensão das diversidades por parte de todos os alunos.

Essa constatação demanda ao nosso curso um esforço no sentido de se investir em estratégias disciplinares e interdisciplinares de formação inicial, focadas no enfrentamento teórico e metodológico dessa problemática “prática”, de modo a garantir que, em tais situações, nossos acadêmicos consigam pensar a diversidade como um fator inerente a seu plano de trabalho, e não como exceção a ser tratada como mero arranjo didático provisório. Com isso, temos insistido que a *coeducação* (Saraiva, 1999), que, em nossa bibliografia específica, tem sido pensada apenas para questões relativas a gênero, seja conceitualmente ampliada para a compreensão e a preparação para a ação frente a outras diferenças, as quais são em verdade a normalidade das nossas escolas. Nesse sentido, entendemos que seria bastante adequado que esse conceito ampliado de coeducação fosse tomado como um dos eixos norteadores do currículo da licenciatura, sendo incluído, portanto, nas estratégias metodológicas de desenvolvimento do conjunto de disciplinas do curso, sobretudo as voltadas à fundamentação das práticas pedagógicas na Educação Física escolar, como esportes, ginástica, dança, lazer, jogos, metodologia de ensino, etc.

## Considerações finais

Para finalizar, gostaria ainda de me referir a outro aspecto do currículo do curso de licenciatura em Educação Física escolar da UFSC, que mesmo sendo referente a esse

curso penso ser também um pouco universal para a área e afeta, ainda que de forma indireta, a realização do estágio supervisionado. Ele se apresenta igualmente como uma demanda à revisão curricular do nosso curso.

Trata-se de uma opção tomada pela comissão encarregada da reforma curricular do curso, realizada no decorrer dessa primeira década do século XXI. A par das possíveis críticas em geral ao modo com que essa discussão (não) foi feita no âmbito dos professores e acadêmicos, refiro aqui o modo escolhido de atender à exigência da legislação quanto às quatrocentas (400) horas mínimas de prática pedagógica como componente curricular (PPCC), que foi o de diluir essa carga em disciplinas ao longo do curso, distribuindo um (01) crédito a mais (18 horas) em disciplinas cuja ementa poderiam, em tese, proporcionar situações de práticas de ensino aos acadêmicos.

Com base nos pareceres CNE/CP nº 09/2001 e 028/2001, que se configuram nas resoluções CNE/CP nº 01/2002 e 02/2002, Souza Neto, Alegre e Costa (2006, p. 34) alertam que a PPCC “deve ser uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...] e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo **em articulação intrínseca com o estágio supervisionado**” (grifo meu), concorrendo para a construção da identidade do professor em formação. Os mesmos autores sustentam ainda que a dimensão prática do currículo “terá como finalidade a articulação das diferentes práticas, numa **perspectiva interdisciplinar**” (grifo meu), cuja “ênfase estará nos procedimentos de observação e reflexão, registro das observações realizadas e resolução de situações-problema” (SOUZA NETO; ALEGRE; COSTA, 2006, p. 35).

Assim, de acordo com os autores citados, a prática como componente curricular deveria se constituir em espaço/tempo próprio, como eixos de integração: a) horizontal das disciplinas (dos campos de conhecimento geral e específico e de formação didático-pedagógico) da fase ou ano; b) vertical, considerando a sequência e o aprofundamento destes conhecimentos em relação ao campo de atuação, a escola. Pensada dessa forma, a PPCC oportunizaria uma antecipação do acesso e o reconhecimento da realidade escolar, proporcionando ao futuro estagiário conhecimento prévio do cotidiano escolar e de suas situações problemas.

Infelizmente, a opção da prática como componente curricular fragmentada nas disciplinas tem servido apenas para a realização de trabalhos pouco ou nada contextualizados com a escola e com o estágio supervisionado, às vezes repetidos, sem qualquer articulação entre as disciplinas da fase e tampouco com as anteriores e posteriores do mesmo campo de conhecimento, cujas sínteses superadoras ficam ao encargo exclusivo do acadêmico. Dessa forma, também não concorrem para uma aproximação prévia mais sistematizada à escola, sobrecarregando assim o estágio supervisionado, sobretudo o primeiro, que termina sendo a primeira imersão de fato dos alunos na cultura escolar e docente.

Essas impressões vêm sendo observadas em vários relatórios de estágio e nos muitos depoimentos dos estagiários nos seminários de socialização, que fazemos a cada final de semestre letivo. De tal modo que, no último ano, consideramos importante encaminhar essas preocupações, como demandas a uma possível revisão curricular. O documento produzido então pelos professores-supervisores do

estágio supervisionado do DEF apresenta sugestões e propostas e foi apresentado em evento interno do Centro de Desportos e, a seguir, entregue oficialmente aos professores do Núcleo Docente Estruturante do curso de licenciatura, em setembro de 2011.

O silêncio a respeito das proposições do documento que temos observado até agora parece fazer eco à quase total ausência de docentes do departamento (DEF), dos integrantes do colegiado e da coordenadoria do curso de licenciatura aos seminários semestrais de socialização das experiências de estágio.

## Referências

230

BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Diná-livro, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DAS NEVES, A. **Educação Física e prática de ensino: pensando novas perspectivas nas relações institucionais entre universidades e escolas públicas**. 1998. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FIGUEIREDO, Z. C. Uma experiência de formação de professores de Educação Física na perspectiva do formar-se professor. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 1-11, 2009.

GRUPO de Estudos Ampliado da Educação Física. **Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC.** Florianópolis: NEPEF/UFSC-SME/PMF, 1996.

KUNZ, E. O esporte na perspectiva do rendimento. In: GRUPO de Estudos Ampliado de Educação Física. **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC.** Florianópolis: NEPEF/UFSC-SME/PMF, 1996. p. 95-104.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Editora da UNIJUI, 1994.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação.** Campinas: Papirus, 1987.

OLIVEIRA, Sávio Assis. **Reinventando o esporte:** possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, F. M. A prática de ensino nos cursos de formação de professores de Educação Física. In: VAZ, A.; SAYÃO, D.; PINTO, F. (Orgs.) **Educação do corpo e a formação de professores:** reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p. 13-44.

PIRES, G. L.; SILVEIRA, J. Esporte educacional ... existe? Tarefa e compromisso da Educação Física com o esporte na escola. In: SILVA, M. R. (Org.). **Esporte, Educação, Estado e Sociedade.** Chapecó: Argos, 2007. p. 35-53.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999.

SAYÃO, D. **Educação Física na pré-escola**: da organização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SAYÃO, D. T.; SCHMITZ, R. Da prática de ensino em Educação Física à pesquisa sobre a prática: alguns aspectos que tratam de questões teórico-metodológicas da investigação com crianças pequenas. In: PINTO, F.; VAZ, A. SAYÃO, D. (Orgs.) **Educação do corpo em ambientes educacionais**: prática de ensino e de pesquisa em Educação Física. Florianópolis; Editora da UFSC, 2011. p. 51-66.

SILVA, E. P. Q. Estágio supervisionado: espaço de ter-lugar do olhar e de dar a voz. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Orgs.) **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008. p. 115-140.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, F. F. et al. Universidade e escola: o estágio supervisionado como via de mão-dupla. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO

DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2010. Itajaí. **Anais....** Itajaí: CBCE, 2010. p. 01-10. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/sulbrasileiro/vcsbce/paper/view/1896>. Acesso em 05/4/2012.

VAZ, A. F. Sobre a relação ensino-pesquisa na formação inicial em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 20, n. 30, p. 76-90, jun. 2008.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas. **Motriz**, Rio Claro, v. 15 n. 4 p. 883-889, out./dez. 2009.

WIGGERS, I. **Ponto de Encontro**: ensaios da prática de ensino em Educação Física. Florianópolis: NUP/CED, 1996.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 2003. p. 35-54.

### **Legislação referida sobre Formação de Professores para a Educação Básica:**

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNP/CP nº 09/2001**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNP/CP nº 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_. **Resolução CNP/CP nº 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

\_\_\_\_. **Resolução CNP/CES nº 07/2004**, 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.