

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO/DOCTORADO**

RUTE VIÉGAS NUNES

**OS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
FÍSICA:
UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA DA ESEF/UFRGS**

Porto Alegre/RS

2010

RUTE VIÉGAS NUNES

**OS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
FÍSICA:
UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA DA ESEF/UFRGS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Alex Branco Fraga

Porto Alegre

2010

RUTE VIÉGAS NUNES

**OS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
FÍSICA:
UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA DA ESEF/UFRGS**

Comissão de Avaliação:

Prof. Dr. Vicente Molina Neto – UFRGS

Profa. Dra. Mônica Fagundes Dantas – UFRGS

Profa. Dra. Vera Lúcia Pereira Brauner – PUCRS

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as coisas.

Ao meu orientador, pela efetiva presença e direcionamento na produção desta pesquisa, e pela amizade construída nestes anos de estudos.

À UFRGS que através do PPGCMH (da ESEF/UFRGS) me proporcionou o cumprimento de mais esta etapa de formação profissional, contribuindo também em minha formação pessoal.

À CAPES pela bolsa auxílio que recebi durante 12 meses, e que me possibilitou focar em minha dissertação.

Ao Grupo de Pesquisa Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (POLIFES) pelos estudos conjuntos, pelo apoio, auxílio e amizade. Em especial à Cibele Biehl Bossle cuja ajuda foi essencial na finalização desta dissertação, à Rafaela Michels da Rosa pelas tardes que passamos envolvidas com a transcrição das entrevistas.

Aos colaboradores desta pesquisa que através das entrevistas compartilharam suas experiências, anseios e sentimentos.

Ao Marcos pelo apoio e incentivo, pelas leituras desta pesquisa durante sua construção, pela paciência e compreensão dispensadas não somente neste período de mestrado, mas sempre. Mais do que namorado ou esposo, um companheiro.

Aos meus pais que sempre me incentivaram na busca de meus objetivos, que ensinaram a seus filhos o valor da educação e dedicaram a nós todo o amor e carinho.

“O Senhor Deus me ensina o que devo dizer a fim de animar os que estão cansados. Todas as manhãs, Ele faz com que eu tenha vontade de ouvir com atenção o que Ele vai dizer.”
Isaías 50. 4

RESUMO

Esta pesquisa está centrada na análise dos estágios de docência que compõem o currículo formador em Licenciatura da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS). Através de um estudo de caso, descrevo, discuto e problematizo o impacto das recentes mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, mais detidamente os estágios curriculares, na formação inicial em Educação Física. Entre as alterações curriculares implantadas destaca-se a ampliação da carga horária dos estágios, que no caso específico da ESEF/UFRGS passou de 150 horas cursadas em um único semestre para 450 horas distribuídas em três semestres e nos três níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio). Tal alteração nos estágios da licenciatura, associada à implantação do bacharelado, produziram vários efeitos na organização curricular da ESEF/UFRGS, especialmente na relação entre formação teórica e prática pedagógica em educação física. De um modo geral, a ampliação da carga horária dos estágios de docência é apresentada nos documentos oficiais (e reconhecida no meio educacional) como um elemento positivo na formação dos futuros professores de todas as disciplinas escolares. No entanto, se levarmos em consideração o caso específico da educação física, estigmatizada como uma disciplina escolar meramente prática, pouco exigente em termos de conteúdo e normalmente distante das demais disciplinas escolares, duas questões se impõem: que tipo de contribuição a ampliação dos estágios em docência (tanto na carga horária quanto na abrangência de níveis de ensino) traz para a formação docente em educação física? Uma maior exigência de tempo de prática pode levar à formação de professores mais qualificados e comprometidos com os princípios constantes, por exemplo, nos documentos curriculares nacionais vigentes? Para dar conta desta discussão, serão analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, os documentos disponíveis on-line pela Coordenadoria das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS (órgão responsável pela normatização das reformas curriculares), os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFRGS, bem como toda a documentação disponível na Comissão de Graduação da Educação Física (COMGRAD) da ESEF/UFRGS. Além da análise desta documentação, foram entrevistados alunos que cursaram o estágio de docência no ensino médio na ESEF/UFRGS. Este movimento analítico está baseado na revisão da produção acadêmica pertinente à formação inicial, mais especificamente aos estágios de docência, e está sustentado em autores que lidam com os estudos de currículo no campo da Educação em articulação com autores que tratam à temática dentro do campo da Educação Física. Como um dos principais relatos destaca-se a heterogeneidade das estratégias de orientação dos professores responsáveis pelo estágio em docência, fato destacado nas falas dos entrevistados.

Palavras-chave: Currículo. Estágio em Docência. Formação Profissional. Educação Física. Estudo de Caso.

ABSTRACT

This research focuses on teacher training analysis which makes up the Curriculum for Teachers Training in the Undergraduate Course of Physical Education at Federal University of Rio Grande do Sul (ESEF/ UFRGS). Through a case study, I describe, discuss and explore the impact of recent changes in the National Curriculum Guidelines for Teachers Training in Basic Education, more specifically the curricular traineeships, in the initial phases of Physical Education instruction. Among the implemented curricular changes, it is important to emphasize the increase in trainee workload, which in the specific case of ESEF/UFRGS changed from 150 hours in only one semester to 450 hours divided into three semesters, and in the three stages of the educational system (early childhood education, elementary and high school). Such changes produced various effects in the ESEF/UFRGS curricular organization, especially in the relationship between theoretical and pedagogical practice in physical education. In general, the expansion of the teachers traineeship is presented in official documents (and recognized in the educational environment) as a positive element in the training of future teachers of all school subjects. However, if we consider the specific case of physical education, stigmatized as a mere practical subject, with little demands in terms of contents and usually far from the other school subjects, two questions are needed: what kind of contribution the expansion of teachers traineeships (both in the number of hours and in the range of educational levels) brings to the physical education teachers training? A higher larger practice time can lead to more qualified teachers, and more involved with constant principles, for instance, in the current national curriculum documents? To enable this discussion, the National Curricular Guidelines for Teacher Training in Basic Education will be analysed, as well as the documents available online by the Undergraduate Coordinator of the Pro-Rectorate of Undergraduate studies at UFRGS (body responsible for the standardization of curriculum reforms), the curriculum of Physical Education degrees ESEF/UFRGS and all available documentation in the Commission on Undergraduate Education in Physical Education (COMGRAD) of ESEF/UFRGS. Besides the analysis of these documents, students who did the teachers traineeship at in high schools were interviewed in ESEF/UFRGS. This analysis is based on the academic literature review on initial training, more specifically on teachers traineeship, and it is sustained by authors who deal with studies in the Educational field, in consonance with authors who deal with the theme within the field of Physical Education. One of the main findings of this research has been the heterogeneity of the teachers' strategies responsible for teachers training, a fact that has been identified in the speeches of the interviewees.

Keywords: Curriculum. Teachers Training. Professional Formation. Physical Education. Case Study.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESEF/UFRGS - Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

COMGRAD - Comissão de Graduação da Educação Física

EFI - Educação Física

COORLICEN - Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS

CNE- Conselho Nacional de Educação

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ESEF- Escola de Educação Física

REDE CEDES- Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer

POA – Porto Alegre

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno do CNE

CNE/CES - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior do CNE

CONSUNI- Conselho da Unidade

CRC - Comissão de Reestruturação Curricular

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

CEPE/UFRGS - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS

FACED- Faculdade de Educação da UFRGS

EFI (Código) – identifica as disciplinas pertencentes ao Departamento de EFI da UFRGS

EDU (Código) - identifica as disciplinas pertencentes ao Departamento de Educação da UFRGS

OB - Obrigatória

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

RBCE - Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

LUME- Repositório Digital de Teses e Dissertações da UFRGS

EAD - Ensino à Distância

DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais

IPA- Instituto Porto Alegre

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFRGS: UM ESTUDO DE CASO	14
1.1 ENTREVISTAS	20
2. CURRÍCULO	24
2.1 O ESPAÇO DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE	26
2.1.1 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	39
2.1.2 O LUGAR DO ESTÁGIO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF/UFRGS	47
3. CATEGORIA DE ANÁLISE	53
3.1 LICENCIATURA	53
3.1.1 Escolha e Expectativa	53
3.1.2 Experiências Anteriores em Prática de Ensino.....	55
3.1.3 Valorização da EFI	56
3.2 CARGA HORÁRIA	59
3.3 OS TRÊS NÍVEIS DE ENSINO	62
3.4 ESTRUTURA DA ESEF/UFRS	65
3.4.1 Campo de Estágio	65
3.4.2 Disciplinas Obrigatórias de Preparação	68
3.4.3 Estratégias de Orientação dos Estágios	72
4. DISCUSSÃO	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	94

INTRODUÇÃO

No Brasil o tema *formação de professores* passou a se destacar nos eventos sobre Educação no final da década de 70, quando se iniciou o movimento de abertura democrática. No caso da Educação Física (EFI) a formação pode ser entendida como sendo todos os processos que constituem o profissional da Educação Física desde sua formação humana até sua formação profissional mais específica, e devem ser considerados em suas dimensões sociais de contexto (históricas, político-ideológicas, culturais e familiares). O professor de Educação Física tem em sua própria história de vida escolar o início de sua formação enquanto professor, passando então pela formação acadêmica inicial e sendo a própria prática docente importante parte do processo formador docente, ao longo dos anos.

Muitos estudos sobre formação voltaram suas análises para a problemática da prática pedagógica, e indicaram como um aspecto importante de análise a dissociação entre teoria e prática. O distanciamento das disciplinas reconhecidas como teóricas das disciplinas de cunho mais prático e vice-versa, a fragmentação do ensino, assim como a necessidade de se pensar o tempo-espaço do estágio supervisionado como um espaço de articulação e reflexão necessário para a formação docente são apontados como questões a serem problematizadas e refletidas nas instituições formadoras, não apenas pelos professores responsáveis pela formação profissional docente como também pelos estudantes. A formação de professores é um dos aspectos componentes mais importantes do sistema educacional, e através dela podemos ver questões que afetam toda a educação. E a Educação Física sendo parte integrante do processo formativo, e, portanto da educação como totalidade, relaciona-se diretamente com todas estas questões. Assim sendo, o estudo desta formação específica (formação de professores de Educação Física) ganha elementos que reforçam sua justificativa.

A formação pode ser pensada em diferentes fases: formação inicial, formação em serviço, formação continuada e formação permanente. Segundo Sadi (2006),

Uma sólida formação científica na base da graduação não é suficiente para acompanhar os processos dinâmicos das mudanças que assistimos hoje, tampouco faz parte da realidade do mundo escolar e das perspectivas do planejamento coletivo. Entre a formação inicial e a continuada ainda temos um hiato de conhecimentos não apropriados, ou seja, uma fissura entre a Universidade e as instituições da prática profissional. De um lado a teoria (dês)ajustada, de outro, o mundo concreto (dês)conhecedor dos avanços acadêmicos. (SADI, 2006, p. 48)

Estas discussões são fundamentais no âmbito acadêmico, pois este é o espaço formal onde a formação inicia, e quase sempre é também o espaço onde ocorre a formação continuada. Entender de que modo esta formação de professores é pensada em nível nacional é também entender a política de formação do Brasil.

Esta dissertação está centrada na análise dos estágios de docência que compõem o currículo formador em Licenciatura da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS). Através de um estudo de caso, pretendo descrever, discutir e problematizar o impacto das recentes mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, mais detidamente os estágios curriculares¹ na formação inicial em Educação Física. Entre as alterações curriculares implantadas destaca-se a ampliação da carga horária dos estágios, que no caso específico da ESEF/UFRGS passou de 150 horas cursadas em um único semestre para 450 horas distribuídas em três semestres e nos três níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio). Tal alteração nos estágios da licenciatura, associada à implantação do bacharelado², produziram vários efeitos na organização curricular da ESEF/UFRGS, especialmente na relação entre formação teórica e prática pedagógica em Educação Física. De um modo geral, a ampliação da carga horária dos estágios de

¹ No capítulo Currículo desta investigação discussões referentes ao tema são trazidas com o objetivo de mapear as relações entre “currículo” e “estágio curricular”, em razão de que este último é componente obrigatório do primeiro.

² Tal implantação é descrita no capítulo *O espaço do estágio na formação docente* desta dissertação.

docência é apresentada nos documentos oficiais (e reconhecida no meio educacional) como um elemento positivo na formação dos futuros professores de todas as disciplinas escolares. No entanto, se levarmos em consideração o caso específico da Educação Física, estigmatizada como uma disciplina escolar meramente prática, pouco exigente em termos de conteúdo e distante das demais disciplinas, apontamos algumas questões: Que tipo de contribuição a ampliação dos estágios em docência (tanto na carga horária quanto na abrangência de níveis de ensino) traz para a formação docente em Educação Física? Uma maior exigência de tempo de prática pode levar à formação de professores mais qualificados e comprometidos com os princípios constantes, por exemplo, nos documentos curriculares nacionais vigentes? No que se refere à especificidade da prática docente em EFI, um maior tempo de estágio ampliaria as possibilidades de formação de um professor autônomo em relação ao seu processo de aprendizagem, como apontam diretrizes vigentes?

Conforme o artigo 3º da Resolução CNE/CP 01/2002, a formação de professores deve observar alguns princípios norteadores, onde a competência profissional seja foco na orientação do curso e onde haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (BRASIL, 2002a). Conforme CNE/CES 109/2002 (BRASIL, 2002b) o estágio supervisionado deve fazer parte dos currículos de formação de professores, sendo componente curricular obrigatório, como um momento de capacitação em serviço, e no caso específico da Educação Física, a nova carga horária de estágio possibilitaria um relacionamento mais próximo como sistema de educação escolar? Para dar conta desta discussão, foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, os documentos disponíveis on-line pela Coordenadoria das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS (COORLICEN - órgão responsável pela normatização das reformas curriculares), o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFRGS, bem como toda a

documentação disponível na Comissão de Graduação da Educação Física (COMGRAD) da ESEF/UFRGS. Além da análise desta documentação, foram realizadas entrevistas com estudantes que cursaram os estágios de docência a partir da nova configuração curricular da licenciatura da EFI da UFRGS até o segundo semestre de 2009.

Esta pesquisa está sustentada em autores que lidam com os estudos de currículo no campo da Educação, como por exemplo, Maurice Tardif (2000), Philippe Perrenoud (1995) e Tomaz Tadeu da Silva (1999), assim como em trabalhos disponíveis no site do Grupo de Trabalho de currículo da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em articulação com autores que estudam a temática dentro do campo da Educação Física, tais como Valter Bracht (2003), Zenólia Figueiredo (2001, 2004), Cecília Borges (2005), Vicente Molina Neto (2002, 2003, 2004) e Vera Brauner (1999 e 2000). O movimento analítico está baseado na revisão da produção acadêmica pertinente à formação inicial, mais especificamente aos estágios de docência.

1 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFRGS: UM ESTUDO DE CASO

Iniciei as primeiras reflexões de pesquisa no curso de licenciatura plena em Educação Física na ESEF/UFRGS, durante a disciplina de prática de ensino, nome que designava o que hoje é chamado de estágio de docência, ainda no currículo antigo³. Os debates incentivados pelo professor responsável por essa disciplina e a troca de experiências realizadas em conjunto com o grupo de alunos que comigo estagiavam enriqueceram meu aprendizado e muito me instigaram.

Percebi, que os anseios, as dificuldades encontradas, a busca pela identidade docente, a relação ensino-aprendizagem, entre outros fatores, eram questões que atravessam o estágio docente. Daí surgiu o interesse por uma investigação sobre como este compõe o processo formador de novos profissionais nesta área.

O tema do estágio curricular supervisionado acompanha meus estudos desde meu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. Um artigo fruto deste trabalho foi publicado na Revista Pensar a Prática, intitulado “*Alinhamento Astral*”: *o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS* (NUNES; FRAGA, 2006), que tinha como foco o processo de correlação entre os conteúdos apreendidos nas diversas disciplinas cursadas durante a formação acadêmica e sua aplicação prática no exercício da docência. O tema principal desta dissertação está relacionado com as modificações curriculares afetas ao estágio curricular supervisionado, decorrentes da Resolução do Conselho Pleno do CNE de nº02/2002 (BRASIL, 2002c), que instituiu 400 horas para esta prática de ensino, como parte integrante da formação inicial de professores da escola básica. Tal modificação objetiva garantir a articulação teoria-prática tão necessária na formação profissional docente e tão problemática em relação à formação

³ O curso de licenciatura em Educação Física possui hoje dois currículos vigentes: o 045-00 (criado pela Resolução n. 02/98 do CNE (BRASIL, 1998), sendo um o último currículo anterior a divisão dos cursos em licenciatura e bacharelado, e outro o novo currículo, que está de acordo com a Resolução n. 07/04(BRASIL, 2004a)).

em EFI. Havendo uma modificação de grande porte no tocante ao número de horas dedicadas ao exercício docente na formação inicial, assim como na exigência da vivência dos estagiários nos três níveis de ensino básico, percebi que seu lugar na formação docente em EFI merecia novos estudos e discussões. Estas questões afetam a todas as licenciaturas, pois as mudanças relativas à carga horária dos estágios curriculares supervisionados não ficou apenas na especificidade da EFI. Mas em relação à Educação Física, creio que estas mudanças devem ser debatidas por todos os seus agentes, pois esta é uma área que necessita discutir internamente sua formação, no tocante à articulação teoria e prática, assim como sua inserção no espaço escolar da educação básica. Sem que o acadêmico visualize a especificidade da EFI dentro do campo pedagógico e dentro da escola não haverá diferença em sua formação o aumento ou diminuição do período ou dos níveis de ensino no qual estes serão inseridos na escola enquanto docentes- discentes.

O documento oficial do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior⁴ ressalva que a formação e intervenção profissional /acadêmica da EFI possuem caráter multidisciplinar, destacando a “imperiosa necessidade da presença de conhecimentos provenientes tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como das Ciências Humanas/ Sociais, visando à formação plena do profissional” (BRASIL, 2009a, p. 01)⁵. A dificuldade de visualização das conexões entre a EFI desenvolvida nas escolas de educação básica e a realidade e objetivos da escola são fatos que contribuem para o distanciamento da área das demais disciplinas escolares, assim como a distancia da própria escola, enquanto espaço pedagógico de formação. Portanto se os acadêmicos não conseguem articular o ensino da EFI e a escola, não é possível que associem o período do estágio como um tempo de articulação teoria e prática, conforme as diretrizes curriculares

⁴ Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Compõe o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>>. Acesso: 02 jul. 2010.

⁵ Triênio 2007/2009 para o curso de Licenciatura em EFI (BRASIL, 2009a).

nacionais instituem, prevalecendo a noção de “contagem regressiva⁶” em relação às horas de estágio a cumprir.

Para dar conta das questões pertinentes a esta dissertação, e em função destas, o estudo de caso foi minha ferramenta metodológica principal, pois segundo Yin (2005), esta permite a compreensão de fenômenos sociais complexos, dentre os quais posso definir para esta investigação, processos organizacionais e administrativos decorrentes das mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à formação de professores da educação básica, especificamente em relação à carga horária de estágio curricular supervisionado. Esta não é uma escolha metodológica em si, mas conforme Rosane Molina (2004), apenas após a definição do objeto de pesquisa e das questões que o envolvem é possível verificar se o estudo de caso será o melhor instrumento para responder a estas. Molina nos traz que o estudo de caso é pertinente quando pretendemos responder a questões relativas a “acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas” (2004, p. 96). Ainda segundo esta autora, quando o estudo de caso é qualitativo, trata-se de uma “microetnografia”, ou seja, uma micro investigação onde podemos focalizar “aspectos muito específicos de uma realidade maior” (MOLINA, 2004, p. 95). Este método também permite o estudo de maneira bem localizada algo que pode vir a ter um valor mais generalizado, “onde o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Ainda segundo estes autores, “o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Para eles, através do estudo de caso, se pode buscar uma interpretação mais profunda de um determinado

⁶ Esta expressão surgiu em meu estágio em Docência no Mestrado e impulsionou esta pesquisa. Foi usada por alunos da graduação que ainda não tinham vivenciado o estágio supervisionado, como forma de nomear o tempo total de estágio (450h). Tal fato será detalhado no capítulo *O lugar do estágio no curso de Educação Física da ESEF/UFRGS*.

contexto, usando uma variedade de fontes de informação, revelando “generalizações naturalísticas” e “experiências vicárias”⁷. Dessa forma é possível representar os diferentes, e às vezes conflitantes, pontos de vista presentes numa única situação social, utilizando uma linguagem e uma forma mais direta do que outras formas de se fazer pesquisa. Então, através do estudo dos estágios curriculares na formação docente da ESEF/UFRGS pretendo contribuir para as discussões deste tema em diferentes instituições formadoras.

A perspectiva metodológica da qual se aproxima esta dissertação é muito utilizada nas pesquisas na área da Educação e também é fortemente utilizada na EFI, mas segundo Alves-Mazzotti (2006) outras áreas como a Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Ciência Política, o Direito, a Administração adotam esta modalidade de investigação.

O estudo de caso é uma metodologia que pode ser empregada de diferentes modos na produção/configuração/sistematização dos dados a serem analisados: observações, entrevistas, diários de campo, história de vida, narrativa e etnografia⁸. Inicialmente trago para esta dissertação alguns exemplos: o trabalho de Folle e colegas (2009), *Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas*, que usou do estudo de caso com ênfase nas histórias de vida. Conforme estes autores, esta metodologia “procura aproximar as realidades educativas como cotidiano dos professores” (FOLLE et al, 2009. p. 2). Já a dissertação de mestrado de Mônica Sanchotene, intitulada *A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso* procurou desvendar as teorizações implícitas dos professores e suas rotinas de prática profissional, através do estudo de caso etnográfico (SANCHOTENE, 2007). A narrativa foi empregada como parte da

⁷ Este termo é usado para designar algo que foi vivido por outra pessoa, mas da qual alguém se apodera. (HOUAISS, 2001).

⁸ Ver em: Folle et al (2009), Sanchotene (2007), Oliveira e Silva (2007).

metodologia na dissertação de mestrado de Lisandra Oliveira e Silva (2007), sob o título *Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Nesta dissertação a autora relata que a narrativa é um procedimento metodológico que permite analisar um determinado fato vivenciado pelos colaboradores, a partir de sua própria escrita, permitindo que se estabeleçam relações entre o contexto social da época em que o fato ocorreu e o contexto atual (OLIVEIRA e SILVA, 2007).

Neste ponto da investigação considero que se faz necessário trazer a justificativa para esta ser definida como um estudo de caso: a Escola de Educação Física da UFRGS (ESEF) se caracteriza como um caso único a ser estudado por sua importância no cenário de formação de professores no estado do Rio Grande do Sul. Inicialmente uma escola estadual de formação de professores, e criada a partir do Decreto Lei nº 1212/ 1939 que exigia formação profissional específica para o exercício da profissão de professor de EFI, assim como, Técnico Desportivo e profissões correlatas, era fundada a instituição. No dia 06 de maio de 1940 as atividades na ESEF iniciam-se, embora a autorização para funcionamento seja formalizada apenas em 27 de maio de 1941 através do Decreto Lei nº 7.219, e com Decreto de reconhecimento de nº 15.582 de 16 de maio de 1946. Em 21 de outubro de 1969 o Decreto nº 997 define a passagem da Escola do âmbito estadual para o federal, a integrando à UFRGS⁹ (BRASIL, 2009b). Segundo Mazo (2001) a ESEF foi a única escola de EFI do estado Rio Grande do Sul durante 30 anos e uma das primeiras escolas civis de formação nesta área no país. Segundo o Relatório Parcial – 1ª etapa de Trabalho do Núcleo de Avaliação da Unidade da ESEF/UFRGS publicado em julho de 2009

a ESEF atende ao total de 760 alunos da graduação, sendo 700 dos cursos de Educação Física (bacharelado e licenciatura), 30 do curso de Dança e 30 do curso de Fisioterapia.

⁹ Dados retirados da página da ESEF/UFRGS, Disponível em: <<http://www.esef.ufrgs.br/historico.php>>. Acesso em: 12 ago. 2009, em texto assinado por Washington Gutierrez, datado de 19 de julho de 1971. Sobre o processo de federalização especificamente há um artigo denominado ‘O processo de federalização da ESEF/UFRGS sob a perspectiva dos professores- o estudo de um caso’, publicado pela Revista Movimento, v. 11, n. 2, p.167-190, maio-agosto de 2005, dos autores Cássio Felipe Tejada Nunes e Vicente Molina Neto.

O programa de pós-graduação atende a 89 alunos envolvendo os cursos de Mestrado e Doutorado e a especialização atende em seus cursos a 264 alunos. Através dos projetos de extensão e outras atividades a ESEF atende ainda à comunidade externa, a qual não é possível precisar o número (BRASIL, 2009e, p. 82)

Mesmo que estes dados sejam referentes a 2009, creio que através deles se pode ter uma base do número de estudantes que compõem esta instituição. E, a partir dos dados por mim aqui relacionados afirmo que esta escola se constitui num caso a ser estudado, de modo a discutir as questões relativas às mudanças curriculares afetas à carga horária do estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura desta escola, aprofundando o conhecimento deste tema.

Os instrumentos que compõem as pesquisas sob a forma de estudo de caso são variados, e a entrevista costuma fazer parte do processo de produção dos dados. Para compor esta pesquisa foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008a), os documentos disponíveis on-line pela Coordenadoria das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS, os currículos dos cursos de Licenciatura em EFI da ESEF/UFRGS, bem como toda a documentação disponível na COMGRAD desta escola. Além da análise desta documentação, foram realizadas entrevistas com os alunos que já cursaram os três estágios de docência até o final do segundo semestre de 2009, na ESEF/UFRGS. Inicialmente seriam entrevistados apenas aqueles estudantes que tivessem cursado o estágio do ensino médio no segundo semestre de 2009. Esta decisão estava embasada no fato de que o currículo implantado em 2005 prever os estágios de docência para os três semestres finais do curso em seqüência cronológica: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Em razão desta estruturação interna do currículo, aqueles estagiários que já realizaram suas práticas docentes com o ensino médio, encontram-se numa fase em que já possuem contato com a prática docente. Mas a partir das primeiras entrevistas com os referidos estudantes percebi que o fato de estes ainda não terem tido experiências profissionais (fora do

campo do estágio) não interferia em suas reflexões relativas à prática de ensino ainda enquanto estudantes. Partindo desta idéia, considerei interessante para os propósitos desta pesquisa ouvir estudantes que passaram pelos três estágios e, portanto, cumpriram as 450h de estágio docente, independentemente do ano/semestre em que isto ocorreu. As entrevistas semi-estruturadas com estes estudantes tiveram como objetivo a busca de informações da prática sob o olhar dos sujeitos que recentemente vivenciaram esta importante fase da formação, para que eu pudesse comparar com os documentos oficiais que norteiam estas práticas. Este movimento analítico está baseado na revisão da produção acadêmica pertinente à formação inicial, mais especificamente aos estágios de docência, e está sustentado em autores que lidam com os estudos de currículo no campo da Educação, tais como Tardif (2000), Perrenoud (1995) e Silva (1999), em articulação com autores que lidam com a temática dentro do campo da EFI, como, por exemplo, Bracht (2003), Borges (2005), Molina Neto (2002, 2003, 2004), Figueiredo (2001, 2004) e Brauner (1999, 2000).

1.1 ENTREVISTAS

Conforme Duarte, R. (2002) tanto a delimitação e descrição do grupo de colaboradores, quanto seu grau de representatividade devem ser considerados como fatores decisivos nas escolhas metodológicas da pesquisa. As entrevistas realizadas foram do tipo semi-estruturado, sendo marcadas com os colaboradores através de contato telefônico e eletrônico (via email). O primeiro contato eletrônico com os estudantes que já haviam cursado o estágio do ensino médio foi realizado pela COMGRAD da EFI, que enviou a eles texto onde eu apresentava a pesquisa e os dados referentes a ela e a mim, tais como objetivo e metodologia a ser utilizada, informações acerca de meu orientador e meus contatos (telefone e e-mail). Aqueles que se disponibilizassem a

participar da pesquisa deveriam entrar em contato comigo informando o modo como gostariam de ser contatados para a marcação da entrevista. Após receber contato de disponibilização destes colaboradores, enviei nova mensagem, onde informava que a entrevista seria gravada em gravador de voz - para posterior transcrição- e que esta seria marcada conforme a conveniência do colaborador (data, horário e local).

Consegui o contato de 26 estagiários que já haviam cursado o estágio do ensino médio, e em razão do ordenamento interno do currículo da ESEF já haviam concluído os estágios supervisionados obrigatórios. Alguns responderam a primeira mensagem eletrônica (enviada pela COMGRAD), um grupo demonstrando interesse e outro pequeno grupo sinalizando não possuir interesse em colaborar com a pesquisa. Mas a maior parte dos estagiários contatados não respondeu à comunicação da comissão. Considero que alguns podem ter simplesmente decidido não participar, nem se posicionar; enquanto outros podem não ter recebido a mensagem, seja por não terem o contato da COMGRAD como um remetente seguro, e seu provedor de e-mails pode não ter repassado para a caixa de entrada de emails, ou ainda por terem mudado de endereço eletrônico e não terem realizado atualização no site da universidade, através do Portal do Aluno. Daqueles que se dispuseram a participar houve solicitações de que a entrevista fosse realizada eletronicamente, mas como minha decisão metodológica era de utilizar a entrevista semi-estruturada enviei mensagem eletrônica explicando a necessidade de que ela fosse realizada de forma presencial, lembrei-os que eu iria no local, na data e no horário que lhes fosse mais adequado, porém mesmo assim houveram duas desistências. Este não foi um processo fácil nem tampouco rápido, pois entre os primeiros contatos e a última entrevista se passaram quase três meses. Com o relatado anteriormente os primeiros contatos foram realizados via correio eletrônico, e se fez necessário esperar que os contatos de retorno acontecessem. Quando não havia retorno eu enviava uma nova mensagem, como nova tentativa. E para aqueles que se

demonstraram favoráveis à participação eu enviava também outra mensagem, como descrevi acima e precisava aguardar novo retorno, agora então com as possibilidades de agendamento do colaborador. Entrevistei onze colaboradores, sendo cinco homens e seis mulheres. As entrevistas tiveram duração de 10 (dez) minutos e 55 (cinquenta e cinco) segundos a 49 (quarenta e nove) minutos e 25 (vinte e cinco) segundos. Creio que esta diferença está relacionada a dois fatores. O primeiro diz respeito a forma como cada sujeito se expressa, isto é, há pessoas que são mais sucintas em suas respostas e não usam de muitos exemplos e também há situações em que o indivíduo possa colocar-se em posição de “defesa”, ou seja, decidir não expressar a complexidade de seus pensamentos na tentativa de não se expor. O outro fator é diretamente ligado a experiência do entrevistador. Neste caso específico desta dissertação, percebi que quanto mais entrevistas realizava, mais me autorizava a realmente fazer do roteiro de entrevista apenas um roteiro, colocando outras perguntas que facilitassem a compreensão dos entrevistados acerca daquilo que eu estava perguntando. Creio que este segundo fator é natural do processo de amadurecimento do pesquisador, quando este se familiariza com os métodos e instrumentos utilizados. Algumas entrevistas ocorreram dentro da ESEF, na sala de estudos da biblioteca, na sala 210 do Laboratório de Pesquisa do Exercício e na sala da REDE CEDES¹⁰. Uma delas foi efetuada na Casa de Cultura Mário Quintana, no mezanino¹¹. Outra entrevista foi inicialmente marcada para ser realizada em uma sala da Igreja Nossa Senhora dos Anjos - Matriz de Gravataí.¹² Ocorreu que ao chegar lá para realizá-la o gravador que foi utilizado nas primeiras seis entrevistas não funcionou. Tentei de várias maneiras: troquei as pilhas, permaneci pressionando o botão de gravação (para que a luz que sinaliza o processo ficasse acesa) e

¹⁰ Nestes primeiros locais citados os colaboradores se dispuseram a responder à entrevista na própria ESEF, e eu busquei espaços onde teríamos algum silêncio e pouca circulação de pessoas, para não intervir na entrevista e em sua gravação.

¹¹ O colaborador trabalha no centro de POA e disponibilizou seu horário de almoço, então marcamos num local que fosse de fácil acesso a ele.

¹² Por sugestão da colaboradora, que mora em Gravataí e é catequista desta igreja.

reiniciei várias vezes. Mas quando a colaboradora recomeçava sua apresentação dizendo seu nome e curso de graduação o gravador desligava. Em uma das tentativas consegui fazê-lo manter a fita rodando e a luz indicativa de gravação acesa, foi quando a colaboradora concluiu sua resposta para a segunda pergunta e eu decidi interromper a gravação e verificar se estava realmente gravando. Ao constatar que não havia registro de voz resolvi reagendar a entrevista com a colaboradora e utilizar outro aparelho de gravação¹³. O segundo agendamento com esta colaboradora fez com que esta fosse a última entrevistada, pois tive de agendar novamente com esta, conforme sua disponibilidade, e a entrevista aconteceu no mesmo local onde tentamos realizá-la pela primeira vez, na Igreja Nossa Senhora dos Anjos - Matriz de Gravataí.

Segundo Minayo (2004), uma entrevista não é apenas uma simples coleta de dados, mas uma interação entre entrevistador e entrevistado, onde ambos são afetados pela maneira como esta interação se dá. Por esta razão optei pela entrevista semi-estruturada, pois a partir de um roteiro procurei, com clareza, colocar questões que abrissem ao entrevistado a possibilidade de refletir e discorrer sobre seus estágios e sua participação em sua formação docente. De modo que, quando entendia que o entrevistado poderia (ou precisava) esclarecer alguns pontos daquilo que estava respondendo, eu colocava outra pergunta.

Para que não sejam identificados os colaboradores desta dissertação, e para que se possam diferenciar quais são as falas de um determinado sujeito, vou nomeá-los aleatoriamente com as seguintes letras do alfabeto: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L.

¹³ O primeiro aparelho utilizado me foi emprestado por meu orientador e era analógico (seu arquivo era em fita cassete) e o aparelho que adquiri para concluir as pesquisas é digital. Porém ainda neste equipamento novo se faz necessário que a transcrição seja feita do mesmo modo que o analógico, pois adquiri um aparelho importado e o software não converte os dados de voz em língua portuguesa. Somente reconheceria e faria a conversão automática se a gravação tivesse sido feita em língua inglesa.

2 CURRÍCULO

Na medida em que este estudo trata de uma alteração curricular, a temática *currículo* ganha destaque e merece um maior aprofundamento. Esse tema vem despertando a atenção de pesquisadores de diversas áreas de conhecimento que trabalham sob diversos enfoques o entendimento de currículo.

Segundo Pedra (1997, p. 31) “os variados conceitos atribuídos ao termo currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu. As ênfases do currículo serão variadas: o conteúdo, a experiência, as atividades ou a própria organização curricular, mas a realidade descrita não se modifica”.

Para Tomas Tadeu da Silva (1999, p. 15) “o currículo é sempre o resultado de uma seleção; de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. A partir desta perspectiva entendo que o currículo é também um campo de disputas, onde os diferentes modelos curriculares produzem e são produtores daquilo que na prática será o currículo de uma determinada instituição de ensino.

Estas disputas repercutem dos vários modelos de educação e ensino. Segundo Veiga-Neto (1997, p. 60) “como acontece com vários outros constructos na área das ciências humanas, cada novo conceito de currículo, e cada nova discussão e teorização que se articulava em torno dele, refletia determinadas concepções sobre sociedade, cultura e educação”.

O currículo não possui uma só concepção, mas estas permanecem em disputa a cada nova estruturação curricular e até mesmo, posso dizer que, a cada novo método de ensino. Corazza (2001, p. 9) entende o currículo como uma linguagem e destaca que “ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções,

fluxos, cortes...”. No dia a dia da sala de aula (ou do pátio, a realidade da EFI) estes reflexos podem ser percebidos seja no plano político pedagógico da escola, nos professores, nas metodologias empregadas ou silenciadas, e até mesmo nos pais e alunos.

O currículo do curso de licenciatura em EFI da ESEF/ UFRGS é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/1996), pelas Diretrizes Nacionais da Educação especificamente as Resoluções *do CNE/CP n.2*, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL,2002c), a de n. 01/ 2002, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), e a *CNE n. 03*, de 16 de junho de 1987 (BRASIL, 1987), bem como a Resolução CNE/CES 07/2004, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004a) e o *Parecer do CNE/CES n. 109/2002*, de 13 de março de 2002 (BRASIL, 2002b). Foi construído ao longo dos 70 anos da instituição e hoje está em processo de reformulação curricular. Segundo a Ata 08 de 09 de julho de 2010 do Conselho da Unidade da ESEF/UFRGS (CONSUNI) a Comissão de Reestruturação Curricular (CRC) desta encaminhou a este conselho uma carta que “é uma sistematização das discussões ocorridas acerca da necessidade de construir um curso de Educação Física com dupla modalidade (bacharelado e licenciatura) que resulte numa formação ampla a fim de satisfazer as exigências do campo de atuação profissional” (BRASIL, 2010, p. 04). Para esta dissertação o currículo base é o da licenciatura vigente desde 2005 (embora apoiado no currículo anterior e ainda vigente, o 045-00), quando na instituição o currículo da formação inicial foi dividido em duas formações: licenciatura e bacharelado. A estrutura curricular do curso de licenciatura em EFI no qual baseio minha dissertação é composta por 120 créditos obrigatórios, 68 créditos eletivos, 12 créditos complementares¹⁴, sendo distribuídos em disciplinas e atividades complementares, além de outros componentes curriculares como os estágios docentes, o Trabalho de Conclusão de Curso

¹⁴ A grade curricular onde constam estes dados sobre os créditos é a referente ao semestre de 2010/1.

(TCC), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE, que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e a prática de ensino.

Na próxima seção descrevo o estágio como parte da estrutura curricular responsável pela formação, seja na escola básica ou no ensino superior, bem como no contexto do curso de licenciatura no qual está baseada a análise desta dissertação.

2.1 O ESPAÇO DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio docente é uma importante fase do desenvolvimento de um professor, sendo componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura¹⁵ e é requisito obrigatório na formação de um licenciado em EFI. Sem ele não temos oportunidade de vivenciar a prática docente e seus desafios antes de sermos “arremessados” ao mercado de trabalho. E ele faz parte do processo formativo de outras áreas profissionais, e em outros níveis de ensino. Está presente na formação desde a escola básica - no ensino médio e profissionalizante, assim como na educação superior, compondo os currículos formadores de cursos de bacharelado e licenciatura. Foi inicialmente regido pela Lei Federal nº 6494/ 1977 (BRASIL, 1977), que foi revogada pela Lei Federal nº 11.788 (BRASIL, 2008a). Esta lei, datada de 25 de setembro de 2008, em seu artigo 1º define:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008a, p. 1).

De acordo com a lei citada acima, os estágios podem ser de duas ordens: obrigatório e não-obrigatório. O estágio obrigatório atende às exigências do currículo, é definido no projeto

¹⁵ Conforme a Resolução do CNE/CP 02/ 2002 (BRASIL, 2002).

curricular do curso, cuja carga horária é pré-requisito para aprovação e obtenção do diploma¹⁶ e é de responsabilidade de um professor encarregado pela instituição formadora a orientar a prática profissional, sendo sem remuneração para o estagiário, com horas de estágio mínimas pré-definidas. O não-obrigatório é desenvolvido como atividade opcional, com carga horária excedente à carga horária regular e obrigatória. Este geralmente é remunerado, possui a orientação de um profissional normalmente não vinculado à instituição formadora do estagiário, e possui um limite de horas máximas a cumprir, não devendo ultrapassar 06 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais (BRASIL, 2008a).

Na ESEF a EFI apresenta dois cursos de formação: licenciatura e bacharelado. Os estágios curriculares supervisionados possuem carga horária de 450 horas¹⁷. No caso do bacharelado a Resolução CNE/CES 07/ 2004 (BRASIL, 2004a), em seu artigo de nº 10, determina que a formação do graduado em EFI (bacharel) assegure a indissociabilidade teoria-prática por meio do estágio, que nesta resolução é denominado *estágio profissional curricular supervisionado*, assim como, da prática enquanto componente curricular e de atividades complementares. No caso específico da formação do graduado em EFI na escola, foco desta investigação, os estágios são divididos em *Estágio em Atividades Esportivas, Estágio em Atividades Físicas e Saúde, Estágio em Atividades Recreativas e de Lazer*. Já para a Licenciatura, a Resolução pertinente é a CNE/CP 01/ 2002 (BRASIL, 2002a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, em nível superior. Em seu artigo nº 11 aponta critérios de organização da matriz curricular, onde indica alguns eixos para articulação dos conhecimentos, e

¹⁶ Conforme a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008).

¹⁷ Há discussões relativas à carga horária prevista para o estágio: em relação à formação de profissionais da área da saúde, onde se insere o bacharel em EFI, ver Resolução CNE/CES 04/2009 (BRASIL, 2009d). Já em relação aos cursos de licenciatura há um Parecer do CNE/ CP nº09/ 2007 (BRASIL, 2007b), que ainda aguarda homologação, onde se define que a carga horária dos estágios supervisionados deve ser de, pelo menos, 300 horas.

um dos eixos apontados é o eixo articulador das dimensões teorias e práticas¹⁸. E em seu artigo de nº 13, parágrafo 3º aponta que o estágio deve ser realizado em escola de educação básica, sendo desenvolvido a partir da segunda metade do curso, e ser avaliado tanto pela instituição formadora como pela escola campo de estágio. Na ESEF, a licenciatura conta com os seguintes estágios: o *Estágio de Docência em Ensino Infantil*, o *Estágio de Docência em Ensino Fundamental* e o *Estágio de Docência em Ensino Médio*¹⁹. Além da Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008a), os estágios são regidos também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei de nº 9.394/1996 (especificamente em seu artigo de nº 82), pela Resolução do CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002c) e, no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelas Resoluções do CEPE²⁰/UFRGS de nº 31/2007 (BRASIL, 2007a) e a de nº 04/2004 (BRASIL, 2004b) (especificamente no artigo 5º).

Conforme parecer do CNE/CES²¹ uma das principais funções do estágio curricular supervisionado é aproximar o estudante do sistema de educação escolar, possibilitando sua experiência no papel de professor – em espaços escolares previstos pela instituição formadora e sob supervisão de um orientador de estágio.

Segundo Perrenoud (1995), a experiência é um meio através do qual o indivíduo adquire, progressivamente, uma relação reflexiva com a sua própria formação e certo domínio sobre as experiências às quais se submete ou não. Vejo na citação acima, mais uma vez, a importância de se refletir sobre a prática docente, e sobre ela especificamente dentro do contexto da formação inicial, onde deve haver um espaço de discussão, de problematização sobre o fazer docente.

¹⁸ Resolução CNE/CP 01/2002, artigo nº 11, inciso VI (BRASIL, 2002).

¹⁹ Disponível em: <<http://www.esef.ufrgs.br/graduacao.php>>. Acesso em: 06 ago. 2009.

²⁰ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS.

²¹ Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior (CNE/CES) 109/2002.

No que se refere à literatura específica deste campo de estudos, encontrei poucos trabalhos que tratam diretamente do estágio docente enquanto parte integrante do processo de formação profissional em EFI²². Para o que me propus a fazer nesta pesquisa, o texto de Silvana Venterim (2001), publicado no livro *Educação Física Escolar - Política, Investigação e Intervenção* foi de grande valia. Para Venterim (2001), “a práxis pedagógica [...] é um contínuo processo de construção, criação e recriação coletiva [...] no interior do curso de formação [...] no contexto de atuação profissional em que a própria prática de ensino do professor em formação [...] acontece” (p. 102). É neste contexto que o profissional em formação tem a oportunidade de experimentar sua prática futura, ainda com o apoio de um professor já formado que irá orientar suas intervenções, sempre que necessário for.

A tese de dissertação de Alexandre Scherer (2008) intitulada *O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em EFI*, também foi um importante aporte teórico para a escrita desta dissertação. Nela o autor trabalha os grandes temas *formação inicial* e o *estágio curricular* na licenciatura em EFI, assim como também procurei fazê-lo, porém, Scherer dá enfoque às questões referentes à formação crítico-reflexiva e autônoma dos sujeitos estagiários. Segundo este autor, o estágio docente tem como característica principal a construção de uma relação mais próxima com o campo de trabalho específico da área de formação em questão:

Acima de tudo o Estágio Curricular Supervisionado propõe uma ação reflexiva desenvolvida no campo prático envolvendo a realização de atividades cada vez mais complexas que demandam conhecimentos advindos da formação inicial e do envolvimento efetivo dos acadêmicos com a realidade escolar, durante o curso (SCHERER, 2008, p. 81).

²² Procurei compor esta pesquisa com estudos e discussões que me auxiliassem nas análises do estágio enquanto componente curricular.

Apoiada nas idéias de Schön (1983), Lüdke (2009) defende que a idéia do profissional reflexivo é importante constituinte da formação do professor, seja na formação inicial ou continuada, fazendo com que a docência seja um processo contínuo de reflexão- ação- reflexão de sua própria prática.

É possível dizer, com base nos autores estudados e na prática vivida na escola, que é no estágio que o acadêmico começa a se sentir como um professor responsável por proporcionar aos seus alunos a obtenção de novos conhecimentos e fixação daqueles já apreendidos. O acadêmico passa a conhecer a realidade da escola pela ótica docente, mas, ao mesmo tempo, ainda se percebe enquanto aluno, com dúvidas, anseios e precisando contar com o amparo de seu orientador. Silvana Ventorim (2001) diz que se deve utilizar o período do estágio como um momento de reflexão “sobre o próprio processo de aprender e sobre a atuação pedagógica, na busca de um aperfeiçoamento contínuo” (p. 101-102). Para ela o estágio realizado durante a formação profissional docente deve se constituir em tempos e espaços onde o enfrentamento das questões concretas da realidade escolar constitua um meio de construção e apropriação de propostas de ensino, onde se possa pesquisar a realidade, questioná-la e posteriormente intervir nela (VENTORIM, 2001).

Sendo componente curricular obrigatório nas licenciaturas este tempo/espaço deve ser utilizado também para que façamos uma reflexão a respeito da nossa efetiva preparação acadêmica para a prática docente. Há um artigo publicado na revista *Educar em Revista*, sob o título *A Formação prática de professores no estágio curricular*, onde os autores Felício e Oliveira (2008) tratam do estágio curricular como um momento relevante na perspectiva curricular do processo de formação prática dos futuros professores (no caso específico do curso Normal Superior), desde que bem fundamentado, estruturado e orientado, sendo um

tempo/espço de formação prática e de articulação entre todas as disciplinas do curso de formação. Segundo Lüdke (2009) os debates atuais acerca da formação de professores apontam para a necessidade de mudança do modelo de formação que é ancorado em rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos somadas às disciplinas pedagógicas, onde a prática docente deste licenciando ocorre apenas no final do curso, onde ele deveria colocar em prática os conteúdos aprendidos nas disciplinas teóricas. E a autora aponta para a importância de uma formação onde haja maior diálogo entre as disciplinas de conteúdos específicos, assim como as disciplinas de cunho pedagógico, e a prática docente, desde o início do curso. Referente à articulação entre as disciplinas e seus respectivos conteúdos, vejo algumas questões importantes a serem discutidas: no caso específico da ESEF/UFRGS e sua organização curricular devemos dar atenção ao fato de que as disciplinas que, segundo suas ementas, tratam da formação docente são em sua maioria ministradas na Faculdade de Educação (FACED) da universidade²³. Neste grupo posso citar: Organização da Escola Básica, Sociologia da Educação I, História da Educação, Políticas da Educação Básica, Psicologia da Educação I, Ensino e Identidade Docente, Organização Curricular, Planejamento e Avaliação, Ensino em Espaços Escolares, Psicologia da Educação II. Estas disciplinas da FACED são oferecidas às 19 licenciaturas da UFRGS, e as turmas são compostas por alunos de diversos cursos. Isto traz à tona pontos importantes, como a necessidade de se pensar a especificidade de cada disciplina escolar, pois cada uma destas possui peculiaridades referentes à prática docente que não são contempladas na discussão mais genérica. Tais disciplinas se apóiam no pressuposto de que os ensinamentos da didática e da psicologia da educação, sozinhas, dariam conta de preparar os futuros professores para dar conta da prática pedagógica em qualquer curso de licenciatura. Mas faz-se necessário o estudo dos conhecimentos

23

Disponível

em:

<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodCurso=314&CodHabilitacao=98&CodCurriculo=280&sem=2009022>>. Acesso em: 06 ago. 2009.

específicos referente às competências desejadas na formação docente do futuro licenciado. Há uma lacuna onde deveria haver um elo entre os conhecimentos mais genéricos sobre a educação e os mais específicos de cada campo. No que se refere às disciplinas responsáveis pela preparação direta ao estágio curricular supervisionado há duas disciplinas direcionadas à efetiva preparação de professores de EFI, oferecidas pelo Departamento de Educação Física, pré-requisitos para o curso do primeiro estágio (em ensino infantil). Conforme currículo da licenciatura “nova”²⁴ em EFI da UFRGS disponível no site da universidade as ementas destas disciplinas são as seguintes: *Educação Física Infantil e Fundamental* – “análise das características e adolescentes nas diferentes fases. Conhecimento e aplicação das funções psicomotoras e capacidades condicionantes na infância e juventude” (BRASIL, 2009e) e *Introdução à Prática e ao Estágio: Metodologia do Ensino da EFI*– “a disciplina proporcionará atividades que envolvam o planejamento anual, planos de aula e metodologias próprias para o ensino da Educação Física na rede escolar nos níveis Infantil, Fundamental e Médio” (BRASIL, 2009e).

Aqui coloco as ementas disponíveis no site da universidade em relação às disciplinas de Estágio de Docência:

- Estágio de Docência em Ensino Infantil – “a disciplina oferece suas atividades junto à rede escolar no Ensino Infantil, possibilitando efetiva experiência de planejamento do ensino, bem como a docência com alunos” (BRASIL, 2009e).
- Estágio de Docência em Ensino Fundamental – “a disciplina oferece suas atividades junto à rede escolar no Ensino Fundamental, possibilitando efetiva

²⁴ O curso de licenciatura instituído na ESEF/UFRGS a partir de 2005/1, sob a regulamentação do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 07/2004, será chamado nesta pesquisa de licenciatura “nova”, para diferenciar-se do currículo anterior, chamado de 045-00. Esta também é a nomenclatura informalmente utilizada na ESEF/UFRGS.

experiência de planejamento do ensino, bem como a docência com alunos” (BRASIL, 2009e).

- Estágio de Docência em Ensino Médio – “a disciplina oferece suas atividades junto à rede escolar no Ensino Médio, possibilitando efetiva experiência de planejamento do ensino, bem como a docência com alunos” (BRASIL, 2009e).

Para entender um pouco mais da história do componente curricular Estágio, busquei mais informações no site da universidade sobre a disciplina de Estágio de Docência, no qual este componente curricular se apresenta neste currículo, a partir do qual montei duas tabelas, com dados relativos ao caráter da disciplina (que é obrigatória - OB), ao número de créditos, à carga horária, ao ordenamento (etapa do curso a partir da qual é possível cursar determinada disciplina), e os créditos totais necessários para a conclusão do curso. Através destas duas tabelas organizei os dados aqui relatados. Tais dados são disponíveis apenas a partir de 1980/1, por esta razão procurei a secretaria da COMGRAD e sua coordenação onde fui informada que, infelizmente, não há registros anteriores a esta data disponíveis nesta Comissão²⁵. Como esta pesquisa discorre sobre o currículo da licenciatura “nova”, onde foram instituídas 450h de estágio de docência, e esta licenciatura foi estruturada a partir do curso antigo, busquei dados nos dois currículos, na licenciatura 045-00 e na licenciatura “nova”. Ainda através do site da universidade encontrei a súmula da antiga disciplina de Prática de Ensino em Educação Física, que transcrevo abaixo²⁶:

²⁵ Fui informada pela COMGRAD que possivelmente o Centro de Memória do Esporte/ UFRGS possua tais registros.

²⁶ Tal súmula só está disponível no site da universidade a partir do primeiro semestre de 1999. E a partir de 2008/1 passou a ter a mesma nomenclatura – e súmula - em ambos os currículos, sendo chamada de “Estágio de Docência em Ensino Fundamental” tanto no 045-00 quanto na licenciatura “nova”. Disponível em: <<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/sumula.php?CodCurriculo=&CodHabilitacao=&sem=1999012&codatividadeensino=2450>>. Acesso em: 29 mai. 2010.

- A disciplina desenvolverá suas atividades junto à rede escolar, visando oferecer a experiência concreta de planejamento do ensino e de docência com alunos de primeiro e segundo graus (BRASIL, 2010).

Analisando os dados referentes ao currículo 045-00 - Licenciatura em Educação Física, de 1980/1 a 2010/1, pude observar que o currículo sofreu as seguintes alterações: De 1980/1 a 1984/1 o currículo apresenta a disciplina de Prática de Ensino em Educação Física – sob o código EDU 232 - como obrigatória com 8 (oito) créditos, com uma carga horária de 120h/a (cento e vinte horas aula) e compunha a sexta (e última) etapa no ordenamento curricular e num currículo que continha 158 (cento e cinquenta e oito) créditos obrigatórios e 2 (dois) eletivos. No semestre de 1984/2²⁷ passou a ter 163 (cento e sessenta e três) créditos obrigatórios. De 1985/1 a 1986/2 contava com 164 (cento e sessenta e quatro) créditos obrigatórios. Já no período de 1987/1 a 1988/1 esta disciplina passou a ter 9 (nove) créditos, com carga horária de 135h/a (cento e trinta e cinco horas aula) e compunha a 8 oitava (e última) etapa no ordenamento curricular, num currículo que continha 74 (setenta e quatro) créditos obrigatórios e 117 (cento e dezessete) eletivos. De 1988/2 a 1989/2 se alteram os créditos eletivos para 122 (cento e vinte e duas). De 1990/1 à 1990/2 o currículo passa a contar com 73 (setenta e três) disciplina obrigatórias e 124 (cento e vinte e quatro) eletivas. De 1991/1 à 1991/2, o currículo altera novamente e a distribuição dos créditos passa a ser de 123 (cento e vinte e três) créditos eletivos. De 1992/1 à 1993/2 passa para 79 (setenta e nove) créditos obrigatórios e 117 (cento e dezessete) eletivos. De 1994/1 à 1996/2 modifica para 75 (setenta e cinco) créditos obrigatórios e 117 (cento e dezessete) eletivos. Já a partir de 1997/1 à 1998/2 se modifica apenas o nome da disciplina: passa a ser chamada de Prática de Ensino em Educação Física – sob o código EDU 02232. No período de

²⁷ A partir deste semestre passo a descrever apenas as mudanças curriculares, não enumerando os dados que permaneceram sem alterações.

1999/1 à 1999/2 esta disciplina é composta de 10 (dez) créditos, com carga horária de 150h/a (cento e cinquenta horas aula) ainda na oitava (e última) etapa do currículo, que agora é composto de 76 (setenta e seis) créditos obrigatórios e 117 (cento e dezessete) eletivos. Já em 2000/1 passa para 74 (setenta e quatro) créditos obrigatórios e 116 (cento e dezesseis) eletivos. No ano de 2000/2: aumentam para 118 (cento e dezoito) os créditos eletivos. Para o período de 2001/1 à 2001/2 se apresenta uma modificação para 92 (noventa e dois) créditos obrigatórios e 100 (cem) eletivos. No período de 2002/1 à 2002/2 os créditos são 88 (oitenta e oito) obrigatórios e 104 (cento e quatro) eletivos. No período compreendido entre 2003/1 à 2005/2 é retomado o currículo com 92 (noventa e dois) créditos obrigatórios e 100 (cem) eletivos, sendo que até 2004/2 o currículo descrito acima era o 045-00. Em 2006/1 à 2006/2 diminuem para 84 (oitenta e quatro) créditos obrigatórios. Já em 2007/1²⁸ e 2007/2 eram 84 (oitenta e quatro) obrigatórios, 94 (noventa e quatro) eletivos e 6 (seis) complementares. A partir de 2008/1 até 2010/1 a disciplina - Prática de Ensino em Educação Física- EDU 02232 recebe alteração em sua nomenclatura, sendo denominada: Estágio de Docência em Ensino Fundamental- EDU 04XX2, compondo-se de 10 (dez) créditos, com carga horária de 150h/a (cento e cinquenta horas aula) ainda na oitava (e última) etapa no ordenamento curricular, este composto por 84 (oitenta e quatro) créditos obrigatórios, 94 (noventa e quatro) eletivos e 6 (seis) complementares, possuindo também a mesma súmula da disciplina no currículo da licenciatura “nova”, como já descrevi anteriormente.

Já a partir da implementação da Licenciatura “nova”, para estudantes egressos em de 2005/1 a 2010/1 se encontram as 450h de estágio de docência, divididas em três semestres (etapas) e, portanto, em disciplinas diferentes e em caráter obrigatório. O currículo ainda conta

²⁸ Neste semestre são implementados os créditos complementares, conforme a Resolução n.º 24/2006 do Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFRGS (BRASIL, 2006) e a Resolução n.º 03/2005 da Comissão de Graduação de Educação Física da UFRGS (BRASIL, 2005).

com oito etapas, mas não há contabilização de créditos através das disciplinas de estágio curricular supervisionado (estágio docente) de 2005/1 até 2008/1. De 2005/1 a 2007/2 a disciplina de Estágio de Docência em Ensino Infantil possui 150h/a (cento e cinquenta horas aula) na sexta etapa. O Estágio de Docência em Ensino Fundamental se apresenta com 150h/a (cento e cinquenta horas aula) na sétima etapa. E a disciplina de Estágio de Docência em Ensino Médio é composta por carga horária de 150h/a (cento e cinquenta horas aula) na oitava etapa. No período de 2005/1 a 2005/2, o currículo contava com 134 (cento e trinta e quatro) créditos obrigatórios, 80 (oitenta) eletivos – sem créditos complementares. Já em 2006/1 e 2006/2 possuía 124 (cento e vinte e quatro) créditos obrigatórios, 68 (sessenta e oito) eletivos e 12 (doze) complementares. Em 2007/1 e 2007/2 havia 90 (noventa) créditos obrigatórios, 68 (sessenta e oito) eletivos e 12 (doze) complementares.

A partir de 2008/1 alterações na nomenclatura (com a inserção de um código) e créditos são evidenciadas em todas as disciplinas de estágio docente. A disciplina de Estágio de Docência em Ensino Infantil a partir deste período conta com o código EFI 04XX1, apresentando 10 créditos. Já o Estágio de Docência em Ensino Fundamental passa a contar com o código EFI 04XX2 e apresenta 10 créditos. E a disciplina de Estágio de Docência em Ensino Médio, passa a ser identificada pelo código EFI04XX3 a partir de 2008/1 até 2010/1, sendo composta de 10 (dez) créditos, com carga horária de 150h/a (cento e cinquenta horas aula. No período compreendido entre 2008/1 e 2010/1 o currículo conta com 120 (cento e vinte) créditos obrigatórios, 68 (sessenta e oito) eletivos e 12 (doze) complementares.

Este levantamento foi por mim realizado permitindo verificar que não foi apenas a carga horária relativa à disciplina de estágio de docência, inicialmente chamada de prática de ensino que se modificou. Também o ordenamento desta foi modificado, visto que dividindo a carga

horária em três semestres diferentes se pode antecipar também a entrada do estagiário em seu campo de estágio, e posteriormente de trabalho: a escola. Outro fator que diferencia as duas apresentações curriculares, e que é afeta ao estágio, são as disciplinas tidas como pré-requisito ao estágio de docência. Quando a Prática de Ensino em EFI (045-00) estava em vigência, houve um grande período em que não havia pré-requisitos para o curso desta, e apenas em 2000/1 constaram como pré-requisitos um determinado número de créditos (neste semestre, por exemplo, eram 74 Créditos Obrigatórios e 70 Créditos Eletivos). Já no currículo da licenciatura “nova”, o primeiro estágio de docência (o do ensino infantil) tem como pré-requisito a disciplina de *Introdução à Prática e ao Estágio: Metodologia do Ensino da EFI e EFI Infantil e Fundamental*, como já foi referido anteriormente neste capítulo.

O fato de as disciplinas responsáveis pela formação específica de professores no currículo da licenciatura em foco nesta pesquisa ser de responsabilidade, quase exclusivamente, da FACED, mostra que o curso de formação de professores em EFI ainda sofre efeitos de uma antiga, mas ainda vigente lógica onde a EFI como área de conhecimento estaria baseada apenas nas ciências da medicina, biomecânica, fisiologia. O que, no meu entender, reforça as questões referentes à “negação” ou “segundo plano” sob as quais são colocados os conteúdos de cunho pedagógico na formação de professores de EFI. Faz-se necessário a abertura de discussões acerca do currículo formador, não somente na graduação, mas também é preciso pensar na formação continuada. As disciplinas “mais biológicas” ocupando lugar de destaque e de cuidado é uma característica do currículo, e refletem uma preocupação também dos estudantes, como se estas fossem as disciplinas mais importantes do currículo. Enquanto que as disciplinas que tratam de conteúdos afetos à educação e formação de professores, de forma mais geral, são ministradas em outra faculdade, FACED, onde as discussões não são diretamente relativas ao ensino da EFI. E o próprio fato de estas disciplinas não serem focadas na formação de professores em EFI deixa

marcas no aluno: se o currículo não demonstra a necessidade de conhecimentos específicos da área sobre os temas desenvolvidos nas disciplinas, por que o aluno deveria tomá-las como parte importante de sua formação? Para Brauner (2000, p. 53), “é no currículo, que desde sempre foi preocupação nas construções ou reformas dos sistemas educativos, que encontramos lugar para os desdobramentos em relação aos diferentes interesses sociais, políticos e econômicos”.

Refletir, problematizar e discutir as finalidades e pertinências do currículo de uma determinada profissão é imprescindível como prática salutar de análise de sua legitimidade social. A exigência de uma formação mais complexa e elaborada é, sob uma perspectiva ética, uma das razões que justificam a necessidade de as instituições de ensino superior oferecerem aos seus alunos condições que lhe possibilitem adquirir embasamento para o cumprimento socialmente satisfatório da ocupação desejada (BAGRICHEVSKY, 2007). Então, chegamos às modificações curriculares que aumentaram as exigências do tempo de estágio e da necessidade de prática docente nos três níveis do ensino básico. Esta pesquisa busca compreender como se deram estas modificações, a partir de que parâmetros elas foram consideradas necessárias, e de que maneira ocorreu/ocorre este processo de mudança na formação docente, no tocante ao estágio curricular, especificamente no tocante à formação de professores de Educação Física. Em outras licenciaturas o aumento da prática justificar-se-ia pelo grande número de disciplinas eminentemente teóricas, e com conteúdos extensamente teóricos, compondo a formação docente, exigindo uma maior inserção do estagiário no campo de estágio. Mas e no caso da EFI, em que temos várias disciplinas de cunho mais prático, quais os efeitos deste aumento de carga horária na formação de professores na ESEF/UFRGS?

2.1.1 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é um campo que abrange diferentes áreas de conhecimento. Várias são as disciplinas que, de um modo geral, compõem seu corpo teórico: pedagogia, fisiologia, sociologia, biomecânica, história, cinesiologia são alguns exemplos. O campo de atuação também é vasto: educação física escolar, educação física especial, academias de ginástica e de dança, recreação e lazer, treinamento esportivo, administração esportiva etc. Existem dois cursos responsáveis pela formação acadêmica do profissional em EFI, a Licenciatura e o Bacharelado, e de acordo com os Guias Acadêmicos da UFRGS para estes cursos, “a Licenciatura em EFI tem por objetivo a formação de professores de EFI para atuarem na rede escolar formal, que compreende o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio” (BRASIL, 2008b, p. 106); enquanto que

o Bacharelado em Educação Física tem por objetivo a formação de profissionais aptos a atuarem nos campos de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-desportivo, do lazer, recreativo e esportivo, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática destas atividades, em ambientes diferenciados da rede escolar formal (BRASIL 2008c, p. 124).

Embora a divisão acima tivesse a intenção de possibilitar uma melhor formação, vejo nela apenas mais um reflexo da disputa de poder que assola o campo da Educação Física brasileira. A EFI brasileira tem momentos históricos bem demarcados, e todos estes momentos podem ser vistos no que ela é hoje. Não é possível descartar ou ignorar tudo o que a EFI já foi, pois ela é uma resultante de todos os processos pelos quais passou. Baseada nos textos de Carmen Lúcia Soares (1998, 2001), dá para dizer que a EFI ganha um caráter mais sistematizado em meados do século XIX, quando surgem os métodos ginásticos alimentados pelo emergente processo de higienização e mecanização dos corpos, processo que ocorreu inicialmente na Europa.

Pressupostos sanitaristas norteavam a busca de uma educação dos corpos como forma de combate não só das moléstias que afetavam à população de um modo geral, mas também como meio mais eficaz de modificação de crenças e costumes populares que se contrapunham aos emergentes conhecimentos científicos (SOARES, 1998, 2001). A educação do físico passava, então, a ser o instrumento mais adequado de imposição de condutas da população para que pudessem refletir uma nova “ordem físico-sanitária” (FRAGA, 2006).

Desde sua sistematização até os dias de hoje podemos perceber que a disputa pela identidade da área vem girando em torno, basicamente, da grande área saúde²⁹, geralmente vista numa perspectiva mais biomédica, e da grande área educação, vista numa perspectiva mais sócio-cultural (FRAGA, 2006). De um lado estão aqueles que buscam agregar os conhecimentos produzidos pela EFI à medicina na busca de maior legitimidade científica, muitas vezes tentando retirar o caráter educativo da área e, de outro lado, estão aqueles que entendem que não existe EFI sem um fundamento pedagógico. Para estes últimos, a formação docente é um dos elementos mais marcantes da identidade profissional na área. Conforme o professor Marcelo Gustavo Giles (2003), a falta de uma identidade da área e sua interferência na formação docente são algumas questões referentes à formação na Argentina também, conforme seu texto intitulado *A Formação Profissional em Educação Física*, no livro *A Educação Física no Brasil e na Argentina* (BRACHT; CRISORIO, 2003), o que permite pensar que este fenômeno não é isolado.

Os trabalhos de caráter científico nessa temática são muitos, mas optei por apresentar alguns que estão mais diretamente ligados a esta pesquisa. Os textos que compõem este estudo são provenientes de minhas pesquisas desde a graduação, período no qual despertei interesse pelo estudo dos temas referentes ao currículo da EFI, formação docente e estágio supervisionado.

²⁹ No entanto, é interessante observar que no ensino básico brasileiro a EFI está inserida na área das Linguagens e Códigos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

Alguns destes são frutos de minhas pesquisas iniciais³⁰, outros foram surgindo no decorrer da construção deste texto, em buscas em meu pequeno acervo pessoal de livros e artigos sobre estes temas, na biblioteca da ESEF/UFRGS e outros me foram encaminhados por meu orientador.

Os autores Molina Neto e Molina (2002) afirmam que “é possível considerar [...] que grande parte das dificuldades para encontrar saídas consistentes no âmbito da formação em EFI deve-se à impossibilidade de haver concordância entre os diferentes segmentos envolvidos na questão: professores, administradores e alunos” (p. 57). Já em outro texto, Molina e Molina Neto (2003) apontam para a discussão dos primeiros efeitos da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do Projeto de Regulamentação do Profissional de EFI e das normativas que tramitam no Conselho Nacional de Educação, que ora tratam este profissional como da área de ensino, ora como da área da saúde. Para estes autores, um dos efeitos provenientes destes documentos é o aumento do número de trabalhos investigativos sobre a formação do profissional de EFI em nosso país. Soares (2001) afirma que pelo fato da formação científica da EFI estar pautada na Anatomia, Fisiologia, Biomecânica, e, por esta razão, o campo das ciências biológicas e físicas fornecerem o argumento de autoridade para o profissional do ramo, a busca de hegemonia na formação destes acaba por impossibilitar o diálogo entre as Ciências Sociais, a Filosofia, as Artes, a Pedagogia e o campo das Ciências Físicas e Biológicas, essencial a uma área interdisciplinar como a EFI.

Outro trabalho que considero importante para a construção desta dissertação é o de Zenólia Christina Campos Figueiredo (2001), que escreve sobre o currículo e educação no âmbito da formação profissional docente em EFI, mais especificamente o conhecimento considerado

³⁰ As pesquisas sobre as quais me refiro foram realizadas para a escrita de meu Trabalho de Conclusão de Curso de graduação e teve seu fruto no seguinte artigo: NUNES, Rute Viégas; FRAGA, Alex Branco. “Alinhamento Astral”: o estágio docente na formação do licenciado em educação física na ESEF/UFRGS. *Revista Pensar a Prática*, v.9, n. 2, p. 297-311, Goiânia, julho/dezembro 2006.

fundamental para o licenciado exercer sua função docente em artigo intitulado *Formação Docente, Currículo e Saber*, publicado no livro *Educação Física Escolar – Política, Investigação e Intervenção* (CAPARRÓZ, 2001). Neste texto a autora procura trabalhar algumas lacunas pertinentes a formação docente em EFI, as teorias curriculares e os saberes que inter cruzam essa formação, discutindo o modo como as relações sociais (relações de saberes, com o outro, com o professor) e o currículo se interrelacionam. E nele a autora descreve sua hipótese de que, em razão da falta de identidade profissional, os professores de EFI podem ser levados a buscar em outras posições e funções sociais em outras áreas, e por ora, estariam mais ligadas às áreas biológicas academicamente legitimadas (FIGUEIREDO, 2001). Já no texto *Formação Profissional em Educação Física Brasileira: uma súmula da discussão dos anos 2001 a 2004*, escrito por Nelson Figueiredo de Andrade Filho e Zenólia Christina Campos Figueiredo (2004), publicado no segundo volume da coleção *Educação Física Escolar - Política, Investigação e Intervenção* (CAPARRÓZ; ANDRADE FILHO, 2004), encontram-se análises do processo de discussão das diretrizes curriculares específicas aprovadas para os cursos de licenciaturas em EFI no Brasil e as modificações decorridas destas entre os anos de 2001 e 2004. As fontes utilizadas pelos autores foram a Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (RBCE), além de outros periódicos da área.

Outra questão intimamente ligada ao objeto de estudo desta pesquisa é trazida por Vicente Molina Neto e Marcelo Gustavo Giles (2003) no texto *Formação Profissional em Educação Física*, que compõe o livro *A Educação Física no Brasil e na Argentina* (BRACHT; CRISORIO, 2003). Ali ambos relatam que o entendimento sobre “a formação profissional não pode descuidar das relações entre a teoria que procede das investigações e a prática teórica cotidiana da EFI nos diferentes ambientes onde ela se desenvolve” como uma questão central para esta área de

conhecimento e às discussões relativas à formação docente (MOLINA NETO; GILES, 2003, p.253). Assim como para Silvana Ventrone “os cursos de formação de professores devem se integrar na perspectiva de profissionalização do magistério com vistas à formação teórica e prática dos professores para o enfrentamento dos desafios do trabalho pedagógico no interior das escolas” (2001, p. 93), o que corrobora com os autores Molina Neto e Giles³¹.

Além dos livros e capítulos de livros que comumente são utilizados no embasamento das discussões acerca do tema desta dissertação (citados acima), optei por fazer uma revisão sistemática em base de dados. Busquei no Repositório Digital LUME³² teses e dissertações defendidas na UFRGS que ilustrassem o interesse pela discussão do estágio curricular supervisionado ou prática de ensino, na formação profissional de licenciados em cursos de formação de professores, independentemente da área de conhecimento. Através dos termos “prática de ensino” e “licenciatura” encontrei onze trabalhos. Os estudos que tratam do Estágio ou Prática de Ensino são os seguintes:

“O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física (SCHERER, 2008). Nesta tese de doutorado o tema circunda questões referentes ao estágio curricular supervisionado, e o autor discute o processo participativo dos estagiários na organização e desenvolvimento das ações neste período de prática docente.

“Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física: adequação legal ou reforma?” (MÜLLER, 2006). Esta Dissertação de Mestrado teve por objetivo

³¹ Citação extraída do livro Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção (CAPARRÓZ, 2001) onde se encontra o texto *A Formação do Professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado em Educação Física*, de Silvana Ventrone, que discute a formação docente e suas implicações, no qual estará baseada grande parte de minhas reflexões, justamente por se tratar de um texto que focaliza a importância do estágio docente na formação acadêmica do professor de EFI.

³² LUME Repositório Digital de Teses e Dissertações defendidas na UFRGS. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1/filter-search>>. Acesso em: 08 ago. 2009.

verificar se os currículos decorrentes das reformas curriculares advindas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) dos cursos analisados dão conta da formação de professores crítico/reflexivos. Embora este trabalho tenha discussões importantes e próximas àquela a que me proponho a realizar através desta pesquisa, ela compõe este quadro de teses e dissertações apenas por se tratar de uma pesquisa que discute a licenciatura, pois não envolve discussões diretas em relação à prática de ensino ou estágio curricular supervisionado.

“Formação inicial de professores: análise da prática de ensino em Biologia” (ROSA, 2007). Esta tese de doutorado aborda questões referentes à formação de professores de biologia através da análise da disciplina de prática de ensino e, portanto, encaixa-se perfeitamente no quadro de trabalhos que estudam a prática de ensino como instrumento de formação profissional nas licenciaturas.

“Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da licenciatura em história” (CAIMI, 2006). Esta Tese de Doutorado se aproxima das discussões que compõem este meu projeto por ter seu foco relacionado às questões produzidas no estágio curricular supervisionado, através da análise dos sentidos produzidos pelos estagiários da licenciatura em história em relação à sua ação docente, assim como o processo de produção destes.

Já em relação aos estudos que tratam da licenciatura, localizados conforme descrição acima no LUME encontrei as seguintes investigações:

“Por que a licenciatura em música? Um estudo sobre escolha profissional com calouros do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003” (PRATES, 2004). Nesta Dissertação de Mestrado a autora aborda o processo de escolha profissional de um grupo de calouros deste curso. Embora apareça na seleção acima descrita, onde busquei trabalhos que envolvessem a prática de ensino e a licenciatura, esta investigação se

afasta do tema central de minha pesquisa, pois não tem como foco a formação de docentes nem tampouco o estágio.

“Exames nacionais e as “verdades”: sobre a produção do professor de matemática” (LARA, 2007). Esta tese de doutorado analisa como as avaliações do Ministério da Educação e Cultura sobre os cursos de graduação, especificamente a licenciatura em Matemática, tem sido instrumento nas estratégias de governação, no que a autora chama de produção de profissional de matemática adequado ao contexto da globalização, da sociedade da informação, da sociedade de controle.

“As trocas interindividuais em fóruns e lista de discussão: um estudo de caso no âmbito do curso de pedagogia em EAD” (FERNANDES, 2008). Esta Dissertação de Mestrado investigou o processo interativo dos estudantes do curso de licenciatura em pedagogia na modalidade de ensino à distância, e também compõe este quadro por se tratar de uma investigação que trata da licenciatura.

“Embaixo da escada: o tempo e o espaço do trabalho pedagógico coletivo” (MENEZES, 2008). Esta dissertação de mestrado tem como tema central o trabalho pedagógico coletivo entre professores-formadores. Embora trate de questões relacionadas não somente à licenciatura, mas também à prática profissional, não discute a prática de ensino ou estágio curricular supervisionado.

“As diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre-RS” (MOREIRA, 2009). Nesta Tese de Doutorado, a autora buscou analisar as mudanças curriculares decorrentes da Resolução CNE/CES nº1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, e não discute diretamente o tema da prática de ensino.

“Identidades de professores e rede de significações: configurações que constituem o “nós”, professores” (GENTIL, 2005). Nesta Tese de Doutorado, a autora buscou compreender como se constituem identidades de professores, assim como a constituição dos significados que elas carregam. Esta autora transita em temas pertinentes à investigação que compõe este projeto de qualificação, porém não trata diretamente da prática de ensino como parte do processo de produção de identidade docente.

“Formação docente: no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais” (GENTIL, 2002). Através desta dissertação de mestrado a autora apresenta o contexto das políticas públicas de formação docente e das movimentações da sociedade civil relativas a estas políticas. A disciplina de prática de ensino também não é foco desta pesquisa.

Baseada na argumentação dos autores que vêm no estágio curricular supervisionado uma relevante etapa da formação profissional docente justifico minha escolha pela análise deste tema na especificidade da EFI. E para dar conta desta tarefa, coloco em pauta os aspectos teóricos desta formação aliados à prática de ensino que vem sendo efetivamente realizada na ESEF/UFRGS.

2.1.2 O LUGAR DO ESTÁGIO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF/UFRGS

A formação em EFI na ESEF/ UFRGS passou a ser dividida em dois cursos: Bacharelado e Licenciatura³³, após aprovação pela COMGRAD a formação profissional em EFI da ESEF/UFRGS, desde o dia 15 de julho de 2004, conforme a Resolução de nº. 7 de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004a), publicado pelo Conselho Nacional de Educação³⁴. A discussão sobre a divisão entre Bacharelado e Licenciatura é antiga. Em 1987, a Resolução nº. 3 do Conselho Nacional de Educação³⁵ apresenta um dos primeiros esboços daquilo que apenas em 2005, entraria em vigor na ESEF/ UFRGS. De acordo com Borges (2005), essa divisão é decorrente de uma série de fatores: da necessidade de resposta para vários problemas da identidade da área; da disputa entre os defensores do bacharelado e da licenciatura pela definição de quais são os saberes que devem prioritariamente compor o campo; da diversificação crescente do mercado de trabalho e dos espaços de intervenção profissional. Para esta autora, a divisão é apenas uma panacéia para os problemas da profissionalização em EFI, e não podemos basear a formação profissional apenas pelo local de trabalho, pois é preciso ver a complexidade da intervenção profissional neste campo. Essas mudanças na formação têm diferentes conseqüências sobre os currículos escolares e a formação profissional nesta área, acarretando impactos sobre a definição do perfil de profissional a ser formado, e sobre a natureza e os tipos saberes e competências que estimamos necessários no exercício da profissão (BORGES, 2005).

Entender a importância de se pensar no processo de formação, mais especificamente o conhecimento considerado fundamental para que este profissional exerça sua função, é um dos

³³ Acerca deste processo de divisão da graduação em educação física em Bacharelado e Licenciatura, consultar o artigo da Comissão de Especialistas da SESu/MEC publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 18, n. 3, maio de 1997, p 247-256.

³⁴ Conforme Ata de nº.08 da Comissão de Graduação da ESEF/UFRGS.

³⁵ À época o órgão era denominado Conselho Federal de Educação.

encaminhamentos encontrados no texto de Figueiredo (2001), onde ela discorre sobre currículo e educação, no âmbito da formação profissional em EFI. Lembrando que este deve ser pensado sempre de forma contextualizada, para que os problemas do cotidiano, dos processos educacionais, dos conteúdos e das estruturas do currículo, da seleção e a legitimação dos saberes não sejam marginalizados em relação às desigualdades que a escola reproduz (FIGUEIREDO, 2001). Molina e Molina Neto (2004, p. 30) trazem que “articular a crítica e a possibilidade de mudanças requer uma abordagem da totalidade do fenômeno educativo e isso implica que cada um de nós reflita desde suas possibilidades e de acordo com as condições materiais objetivas que dispõe”.

Já discutida por vários trabalhos, inclusive por mim e por Fraga, no artigo “*Alinhamento Astral: o estágio docente na formação do licenciado em educação física na ESEF/UFRGS*” (2006), a fragmentação do ensino tem sido um obstáculo. A falta de articulação entre as disciplinas é resultante da disputa entre os saberes da área e a procura por maior legitimação dentro do campo. Günter (2006, p. 132) afirma que “a tradição escolar tem conduzido as pessoas através de um currículo progressivo e de aprendizagens fragmentadas, ao longo de todo o processo formativo”. O que me faz pensar na relevância dos estudos de currículo e formação de professores, pois segundo Freire (1996), quando o professor não leva a sério sua formação, não estuda, e não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força para coordenar as atividades de sua classe. No exercício docente se faz necessária a contínua reflexão sobre o modo como é vista/sentida/exercida a função de professor e sobre a maneira como os sujeitos que a atravessam e são atravessados por ela gostariam que ela fosse vista/sentida: os alunos e toda a comunidade escolar/acadêmica. Segundo Duarte, A. (2008), no final da década de 70, Foucault compreendeu que os sujeitos haviam se transformado em agentes econômicos que precisam valorizar e amplificar continuamente suas capacidades e habilidades profissionais a fim de se

tornarem competitivos para o mercado de trabalho. Mas, especialmente num país onde não há uma cultura de valorização profissional e econômica dos professores, acredito que é preciso pensar se somente a questão financeira teria tamanha relevância. O valor dado por uma determinada sociedade à educação de seus cidadãos é, ao mesmo tempo, reflexo do modo como se preocupa com a formação de seus agentes assim como é refletida nela mesma, enquanto sociedade. Já Silva (1999) adverte que quando pensamos em currículo, cotidianamente, pensamos em conhecimento isoladamente, esquecendo que o conhecimento que constitui o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, enfim, na nossa identidade e subjetividade. Este autor também afirma que o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Ele é reflexo dos paradigmas, e ao mesmo tempo das inquietações e das mudanças de uma área de conhecimento. É preciso focar sem esquecer-se do contexto no qual este está inserido.

A nova organização da formação profissional em EFI e os novos currículos que acompanham a Licenciatura e o Bacharelado geraram modificações decorrentes, entre elas, as relativas ao estágio docente. A Resolução do Conselho Pleno do CNE de nº02/2002 normatizou o aumento de carga horária e instituiu 400 horas de estágio curricular supervisionado, como parte integrante da formação inicial docente para profissionais que irão atuar na escola básica, a serem cursadas a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2002c). Especificamente no caso do currículo da ESEF/UFRGS, que é o foco desta investigação, houve um aumento da carga horária de 150 horas de estágio docente em um único semestre, sem exigência de distribuição proporcional entre os três níveis de ensino, para 450 horas, divididas igualmente nos três níveis do ensino básico (infantil, fundamental e médio).

Como escrevi anteriormente, a ESEF/UFRGS incluiu na “nova licenciatura”, assim chamada informalmente para se diferenciar do currículo em extinção (045-00), algumas

modificações curriculares. Uma das principais alterações é a carga horária destinada ao estágio docente: 450 horas distribuídas em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em concordância com a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002c), que institui 400 horas mínimas para este estágio. Distribuição que, conforme Silvana Ventorim (2001), já vinha sendo aplicada em alguns cursos do país, embora no curso analisado por esta autora, com uma carga horária muito reduzida para tal, onde havia desproporcionalidade de sua carga horária em relação à abrangência de atuação solicitada, prevendo a realização do estágio nos níveis de educação infantil, fundamental e médio, na mesma disciplina e no mesmo semestre, diferentemente do que ocorre na estruturação da carga horária no currículo da ESEF/UFRGS.

Em meu Estágio Docência³⁶ no Mestrado, desenvolvi atividades junto a estudantes do curso de licenciatura da ESEF/UFRGS na disciplina *Introdução à Prática e Estágio: Metodologia do Ensino da EFI*. Naquela época ela era oferecida na quinta etapa do curso em duas turmas (A e B), prevista no currículo como obrigatória e pré-requisito para a matrícula no Estágio Infantil. Esta experiência me trouxe a este trabalho uma importante informação advinda dos estudantes. Em uma das minhas intervenções em aula nesta disciplina, quando discutíamos a organização dos estágios supervisionados na ESEF/UFRGS, mais especificamente quando analisávamos os relatos das observações de campo, emergiu a expressão “contagem regressiva”. Eles se referiam à forma como os estagiários lidavam com a quantidade de horas a cumprir em cada um dos níveis. O curioso é que esta expressão foi mencionada nas duas turmas, e em ambas o sentido era de “penitência”, pois era algo pesado e extenso. Segundo estes depoimentos, para alguns estudantes esta nova exigência de carga horária tem se tornado um tempo onde fazem aquilo que chamam de “contagem regressiva”: a cada aula enumeram quantas ainda faltam para a

³⁶ Denominação dada ao estágio curricular no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS.

conclusão do estágio. Como eles ainda não haviam ido a campo realizar sua prática de ensino, através dos estágios, visto que esta disciplina na qual estávamos é preparatória e pré-requisito, os estudantes trouxeram o relato de outros colegas que já haviam cursado e outros que ainda estavam cursando os estágios, onde estes se referiam a eles como *contagem regressiva*. O professor responsável pela disciplina e eu nos interessamos pela expressão e questionamos aos alunos se eles saberiam explicar a metáfora. A explicação seria a seguinte: como os estudantes achavam dificuldades na sua prática de ensino e a carga horária seria extensa, eles faziam contagem regressiva com relação às horas já cumpridas na escola e àquelas que ainda faltavam. A partir destes relatos coloquei meu foco de pesquisa na carga horária dos estágios.

Conforme as diretrizes curriculares nacionais, a partir dos estágios o estudante deve ser capaz de problematizar e refletir sobre sua própria vivência na condição de “aprendiz de professor”³⁷, assim como as relações entre a EFI e a escola.³⁸ E, creio que o fato de alguns estudantes estarem fazendo aquilo que denominaram “contagem regressiva” em seus estágios, demonstra que este tempo/espço de capacitação em serviço necessita ser refletido também sob a ótica dos estudantes, e não apenas pelas diretrizes e currículos. Tal acontecimento veio a calhar, pois meu objetivo de pesquisa para esta dissertação era justamente verificar quais os impactos na formação inicial dessa mudança curricular, que definiu pelo aumento da carga horária dos estágios. O estágio não é somente uma parte do currículo obrigatório, mas é preciso que ele faça sentido para o estagiário, de forma que seja um espaço de reflexão, principalmente no que se refere à necessidade de articulação dos conhecimentos apreendidos ao longo do curso, e destes conhecimentos com a realidade da escola. O estágio pode ser um instrumento da formação de

³⁷ Uso a expressão “aprendiz de professor” para designar o sujeito que está vivendo experiências docentes, mas que ainda não está licenciado para o ensino, ou seja, o estagiário. Vive momentos de aluno, pois ainda está no espaço acadêmico como discente, e ao mesmo tempo, está na escola básica exercendo a função docente.

³⁸ Parecer CNE/CES 109/ 2002 (BRASIL, 2002).

profissionais que possibilita ao aluno experimentar situações do mundo do trabalho que o levam a problematizar e refletir sobre a função docente bem como as relações entre a EFI e a escola.

O estágio curricular supervisionado é um espaço de capacitação em serviço, no qual o estudante se aproxima do campo de trabalho. Uma possibilidade de conhecer o cotidiano da escola básica, agora com um olhar de “aprendiz de professor”. Enfim, é um primeiro espaço de apropriação, experimentação, reflexão e problematização. E por isto creio que não é possível pensar que após a certificação ocorrida na diplomação de um licenciado estes processos irão terminar. A docência é um contínuo aprendizado, uma busca constante por apropriação de instrumentos capazes de possibilitar a efetiva formação de seus alunos e o estágio curricular tem um importante papel na formação inicial deste profissional interessado e reflexivo.

3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias analíticas desta dissertação estão organizadas em quatro grandes grupos: licenciatura, carga horária, os três níveis de ensino e estrutura da ESEF/UFRGS. Essas categorias emergiram das transcrições, conforme estas foram sendo realizadas. Neste capítulo procuro discutir os relatos dos onze colaboradores desta pesquisa usando o referencial teórico desta dissertação, bem como às DCNs:

3.1 LICENCIATURA

3.1.1 Escolha e Expectativa

Como consta no apêndice desta dissertação, no roteiro de entrevista utilizado nesta pesquisa, as duas primeiras questões procuravam identificar com os colaboradores quais as razões que os motivaram na escolha pelo curso em questão, nesta universidade, assim como suas respectivas expectativas. A maioria dos estagiários entrevistados relatou que o motivo pelo qual optaram pela EFI está relacionado com o apreço pelos esportes, atividade física e relacionaram também a EFI escolar pela qual passaram. Declararam que a escolha pela licenciatura ocorreu quase que por acaso, pelo fato de terem ingressado na universidade no momento da implantação da divisão curricular. “Bom, desde...³⁹ antes de eu ingressar... me inscrever pro vestibular... eu já queria... já pensava em trabalhar em escola, e sempre gostei de esporte e queria ser professor de Educação Física [. . .]” (Entrevistado B). O desejo de encontrar uma forma de alterar a sociedade, e contribuir com esta mudança, usando o movimento, também foi narrado como

³⁹ Usarei as reticências (sozinhas) para sinalizar os momentos de pausa nas falas. E as reticências entre colchetes para sinalizar trechos de uma fala maior, onde há supressão de parte do texto, conforme NBR 10520 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (FURASTÉ, 2006).

expectativa, conforme descreve outro estudante: “[. . .] como a Educação Física tá ligada à educação usar também o movimento pra de alguma maneira, enfim alterar a... a... sociedade, a escola, fazer a diferença na vida de outras pessoas” (Entrevistado A). A vontade de se formar e, assim se tornar um profissional qualificado para atuar na escola também foi definida como uma das razões pela opção em licenciatura em EFI. Às vezes apoiada em uma EFI escolar percebida positivamente, sob o ponto de vista de aluno, assim como também houve referências de que a sua experiência na escola (educação básica) não foi uma experiência positiva:

Ah... Eu escolhi este curso porque eu sempre gostei muito, há... de esportes, e também... as aulas de Educação Física pra mim sempre foram muito ruins na escola, principalmente... mais no segundo grau, né? Quando eu estudei no colégio particular elas eram muito boas, quando eu fui pra rede pública era sempre a... muito essa coisa de largar a bola e tal... e... eu às vezes ficava pensando... se era mesmo pra ser isso... ou se tinha alguma... de repente alguma coisa errada nas próprias aulas e aí, até mesmo quando eu comecei a jogar vôlei é... extra-escola, eu vi que nestes lugares tinha um planejamento... tinham progressões... tinha um trabalho que era feito, aí eu comecei a achar que talvez era o ensino da ... da Educação Física que tava meio defasado, assim, né? Na escola. Então eu quis fazer o curso também pra... pra tentar mudar um pouco este quadro, de repente... né, as pessoas acham que é meio difícil isto, mas eu já acredito que não... por que... eu queria estudar, eu queria entender como que se poderia trabalhar na escola, até mesmo na realidade, que tu não tem material... que não tem espaço pra fazer as coisas... então, se era possível mesmo com todas as dificuldades que a escola tem... a escola da rede pública, né? Tem como... há... fazer uma... fazerem... serem dadas boas aulas de Educação Física, então (Entrevistada C).

Eu escolhi Educação Física, por que, como naquela época, como eu já estava meio descontente com o curso [Agronomia, na UFRGS], eu tinha bastante tempo em casa, eu comecei a fazer academia, aí eu comecei a pensar, assim, “- Quem sabe, né?... fazer Educação Física, é uma coisa legal e tal!” Apesar da minha Educação Física escolar, ter sido péssima! (Entrevistada G).

Outro fato que parece importante sinalizar é que dos onze entrevistados cinco relataram ter passado por outras experiências acadêmicas antes do ingresso no curso de EFI. Os cursos foram: Agronomia (na UFRGS, fez novo vestibular para ingressar na EFI); Matemática (na UFRGS, fez novo vestibular para ingressar na EFI); Engenharia Civil (duas estudantes, sendo que uma delas concluiu o curso, na PUCRS, e não exerce a profissão; e a outra iniciou na UFRGS, mas fez novo vestibular para ingressar na EFI); e as Ciências Sociais (na UFRGS, fez novo

vestibular para ingressar na EFI). Esta questão me faz pensar sobre o modo como esta escolha tem acontecido. Se esta aconteceu em meio ao processo de divisão da formação em licenciatura e bacharelado, e ainda, para praticamente a metade dos entrevistados, houve uma primeira tentativa em outras áreas de conhecimento, poderiam estes estudantes terem sua formação pautada pela dúvida quanto a efetiva prática profissional? Baseio minha resposta negativa a esta pergunta pelo fato de que, mesmo relatando as experiências acadêmicas anteriores em outras áreas e afirmando não terem tido a certeza do campo de atuação dos licenciados em EFI, no período de ingresso no curso, os colaboradores trazem em suas falas elementos nos quais se pode perceber a vontade primeira: o desejo de obter a licença para o exercício de docência na escola básica. “[. . .] era de poder entrar, no curso de Educação Física e ter esta habilitação e poder ensinar não só dentro da escola... eu trabalho com crianças já há muito tempo, mas fora da escola, em clubes, academias, enfim, todas as instâncias da Educação Física” (Entrevistado E).

3.1.2 Experiências anteriores em prática de ensino

Julguei importante saber se os colaboradores já haviam tido experiências docentes em âmbito escolar antes do estágio em docência supervisionado, para que eu pudesse conhecer um pouco mais sobre o modo como chegaram a este componente curricular. Grande parte dos entrevistados relatou não terem tido esta experiência. Àqueles que sinalizaram já terem exercido a função docente o fizeram dentro da própria instituição, uns relataram vivências nas disciplinas não-obrigatórias com prática de ensino, outros estagiaram na creche da UFRGS (como acompanhantes docentes). “Somente nas disciplinas que tinha as técnicas de ensino, como... [pausa longa] Rítmica em Atividades Escolares, aquela outra de... Ginástica Artística, também, que não é em ambiente escolar, mas as crianças eram de idade escolar e vinham até a UFRGS, fora assim, as disciplinas, não!” (Entrevistada G).

É, desde que eu entrei na faculdade, desde o terceiro semestre eu trabalho na Creche da UFRGS, como bolsista. Hã... eu acho que eu fiquei dois anos como bolsista de sala de aula e... depois eu comecei como bolsista de Educação Física. Então... de uma certa forma... já tinha experiência, né? E quando... mesmo quando eu comecei o estágio já, eu já tinha uma experiência de trabalhar com crianças, de ta com elas, de fazer atividades com elas, e depois foi meio que junto, assim, quando eu comecei com o estágio, eu comecei com as aulas de Educação Física (Entrevistada C).

Também foi citada uma disciplina como motivação à procura por disciplinas não obrigatórias nas quais tivesse a experiência de prática docente:

Então... eu me lembro também de uma disciplina que a gente estudou, acho que foi na FACED... da importância de quem for trabalhar em escola, tá o quanto antes dentro da escola, vivendo a escola, então a minha expectativa era essa, assim, de poder hã... vivenciar na prática mesmo isso que a gente tava aprendendo na... na faculdade, assim, esse era o maior desejo pra ver se vai dar certo ou se vai dar errado, como é que é fazer um plano de aula, um plano de trabalho, um plano de ensino, então era basicamente isso, colocar em prática aquilo que.. tinha aprendido (Entrevistado A).

Nas vivências das disciplinas com prática de ensino e no estágio supervisionado “se experimenta a prática e aprende-se a refletir sobre o próprio processo de aprender e sobre a atuação pedagógica, na busca de um aperfeiçoamento contínuo. A prática pedagógica deve ser concebida como o fio condutor do processo de formação de professor” (VENTORIM, 2001).

3.1.3 Valorização da EFI

Os colaboradores se posicionaram em relação à necessidade de valorização da EFI escolar no contexto da escola, isto é, que esta área de conhecimento tenha sentido, significado e relevância na formação dos estudantes da escola básica, não somente para eles (os estudantes), mas também para toda a comunidade escolar. “Eu acho que o que tá faltando dentro da Educação Física, que eu vejo assim, é que ninguém tá valorizando a Educação Física escolar, né?” (Entrevistada I). Relataram que por vezes sentiram a dificuldade de justificar a obrigatoriedade

desta disciplina na Escola Básica. Ora pela falta de apoio da direção e dos professores unidocentes e até mesmo dos professores da área de conhecimento em questão, bem como por parte das crianças.

[...] porque... a escola não tava nem aí pra nós... nem pra Educação Física, a gente ir ou a gente não ir, pra eles, a diferença é que talvez os professores não iam precisar dar aula de Educação Física, e daí podiam ficar fazendo outras coisas ... os alunos também... por eles já verem que a escola própria não dá esse valor, então eles também... porque se a escola não vai exigir, porque... é assim: se não cai no vestibular ou se a escola não exige, não... pra mim não faz sentido (Entrevistada C).

Esta desvalorização da EFI escolar como componente curricular e/ou disciplina componente do currículo da formação básica, tão importante quanto às outras áreas de conhecimento, já foi abordada por outros autores do campo (FIGUEIREDO, 2001; SCHERER, 2008). No artigo de Figueiredo (2001) a autora levanta a hipótese de que esta desvalorização possa ser consequência de “mais um habitus incorporado, produzindo representações e práticas no campo da Educação Física escolar” (FIGUEIREDO, 2001). Na tese de doutorado de Scherer (2008) o autor relata a desvalorização da EFI enquanto disciplina escolar na instituição na qual desenvolvia seu trabalho docente. Nesta escola, bem como em muitas outras, quando as crianças ou adolescentes estavam sem aulas eram encaminhados ao pátio da escola, ocupando o espaço físico utilizado nas aulas de EFI.

Penso que esta desvalorização da EFI escolar também se encontra no interior dos cursos de formação de professores de EFI, tal como pode ser percebido pelo seguinte relato: “Eu vejo muito a valorização em pesquisa, assim. Quando a gente diz: “- Ah, eu quero dar aula em escola.” Dizem: “- Nossa! Que horror! Por que que tu não faz pesquisa? ” Só que tu não vai ter o que pesquisar, se tu não tiver alguém fazendo a prática!” (Entrevistada I).

A desvalorização da EFI escolar tem raízes nas práticas que muitas vezes encontramos nas escolas: a prática pela prática⁴⁰. Este modo de “ensinar EFI” na escola não considera as atribuições que a área tem com a escola, desconsiderando seu status de componente curricular, “responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais da escola” (GONZÁLEZ; FENSTENSEIFER, 2009). No Referencial Curricular de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul González e Fraga (2009, p.113) trazem que “pelo menos desde o início da década de 80 do século XX, a EFI tem tentado se livrar do estigma de uma disciplina meramente prática, na qual os alunos não têm o que estudar”. Esta configuração da EFI escolar não é um fato isolado na escola, pois esta, enquanto instituição também tem encontrado dificuldades em exercer de forma completa sua função na sociedade contemporânea. “Por isso é válido pensar que as mudanças desejadas dependem também fundamentalmente, por um lado, do reconhecimento do compromisso social de cada educador e, por outro, da qualificação e valorização social de todos os professores que nela [escola] convivem e trabalham” (SCHERER, 2008, p. 31).

Outro importante relato captado pela entrevista foi de as crianças do ensino fundamental que “não tem EFI” (neste caso, séries iniciais). “[. . .] eu peguei uma 4º série, onde ela também não... não havia Educação Física pra eles, havia um tempo livre, onde eles praticavam futebol, só e as meninas pegavam uma bola e faziam o que queriam [. . .] (Entrevistada G).

[. . .] talvez fosse meio difícil até porque era na rede pública, e eles não tem Educação Física, normalmente, no ensino fundamental, então, com a ... com a idade que eu peguei, né? Que era a terceira série... então... é uma coisa muito nova, assim, tu dar aula de EF, tu ensinar coisa, tu organizar eles, até no espaço, e uma coisa que eles não tem noção.

⁴⁰ González e Fensterseifer (2009) trazem elementos para a compreensão da especificidade da EFI escolar e o momento de transição pela qual esta tem passado no campo da escola. Neste texto a prática pela prática como aqui chamo o modo como muitas vezes a aula de EFI se desenvolve neste espaço é denominado como “exercitar-se para”: “exercitar-se para melhorar a saúde, exercitar-se para formação de caráter, exercitar-se para desenvolvimento do homem integral, exercitar-se para” (GONZÁLEZ; FENSTENSEIFER, 2009).

Que eles não sabem, não sabem nem, talvez, até mesmo pra que que servia... mas foi super bom, assim, que eles gostaram um monte [. . .] (Entrevistada C).

Para González e Fraga (2009, p. 117) a “EFI é um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento, que tem por finalidade potencializar o aluno para intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão social”. E a valorização da EFI escolar, bem como da mudança de conjuntura é diretamente dependente da formação pela qual passam os futuros professores da área. E por isso justifico também aqui a necessidade de pesquisas que foquem suas análises na formação docente, seja ela inicial ou continuada.

3.2 CARGA HORÁRIA

Para todos os estudantes entrevistados há muito aprendizado na prática, e, portanto as horas de exercício docente são fundamentais na formação de professores. Outra unanimidade constatada se refere à carga horária: as 450h não são totalmente utilizadas. Os estagiários que colaboraram com esta pesquisa descrevem que as horas destinadas à prática pedagógica via estágio supervisionado não são cumpridas. Para eles estas horas poderiam ser de prática docente efetiva, mas também poderiam ser de reuniões de orientação, ora em grupo, ora individuais, de discussão de estratégias de ensino e de planejamento. De acordo com tais relatos há uma heterogeneidade no modo de computar as horas. Alguns orientadores prevêm as horas exclusivamente para o exercício docente. Outros aliam a prática pedagógica à observação de outro estagiário. Há ainda aqueles que optam por contabilizar também as horas de planejamento das aulas (mesmo que este não seja executado exatamente no período reservado ao estágio em

docência, conforme a grade de horários da ESEF/UFRGS⁴¹). Houve o relato também de que, para uma professora orientadora, as horas necessárias para o deslocamento dos estagiários à escola básica onde se desenvolve o estágio também devem ser contabilizadas. Os relatos foram claros: poderiam ser mais bem aproveitadas as horas de estágio para efetiva formação docente.

Eu acho que é uma distribuição bem equânime, o problema é que tu não... na verdade o estágio de 150 horas, mas não é isso que tu cumpre, é de papel, assim... Porque mesmo tendo as reuniões, mesmo tu, teoricamente tendo que separar um espaço pra planejamento e tal essa carga horária não é atingida. Então na minha opinião, é, pelo que eu vivi, não cumpru as 150 horas, né, mesmo tendo... e... no papel estando previsto, hã... o horário sendo reservado pra... pra fazer planejamento... horário pra reuniões, não... eu... eu achei bem aquém é... do que poderia ter sido explorado... Claro que na minha visão, 'aproveitadora' de discente foi muito bom, ou seja, eu trabalhei menos, né? Mas numa visão responsável de profissional, é... poderia ter sido mais bem explorado (Entrevistado A).

O problema da carga horária, que eu vejo, é que a gente não chega a cumprir as 450h. Pelo menos é o que eu imagino, nunca cheguei a contar. Mas assim, no ensino fundamental foi cumprido, com extras, até... mas a gente entrou direto no colégio, sabe, não teve que passar pelos trâmites legais de, meu Deus, ter que passar pela Secretaria [SEC]... no ensino infantil e no ensino médio demorou quase um mês pra vir os papéis da Secretaria [SEC] e isso demora muito. O infantil a gente conseguiu dar mais aula do que no médio, no médio a gente deu oito aulas. Eu acho que oito aulas é muito pouco, tu não pode nem aprender dar aula, nem passar alguma coisa pro teu aluno, foi muito pequeno. Eu acho que, mais ainda... também é uma falha que eu não sei como poderia resolver... talvez só se tu te inscrever um semestre antes pra durante o semestre tramitar pra no outro tu já entrar direto. É uma demora legal e a gente não tem como resolver, né? (Entrevistada I).

Eu acho a carga horária... hã... eu acho que é isso aí mesmo, da forma que está sendo feito... Eu acho que às vezes os orientadores de estágio deveriam aproveitar melhor esta carga horária, com mais tempo de vivência prática, alternando então com a reunião, com discussão, né? Mas... menos... hã... tempo, digamos, aqui dentro da ESEF, pra reuniões iniciais, talvez, né? Alguns trabalham bem dentro disso: faz duas ou três reuniões iniciais e daí depois... já estamos dando aula, né? E às vezes demora, a questão da documentação, né? E tem que ter seguro, e ter que ter 'não sei quê', tem que ter permissão da Secretaria de Educação, então... se isto pudesse ser um pouquinho mais rápido, né? (Entrevistado J).

⁴¹ Conforme mais de um colaborador, para alguns orientadores o planejamento nem sempre é obrigatório, às vezes ficando atrelado apenas aos dias em que o orientador se fizer presente, o que será avisado com antecedência.

Essa “demora legal” é parte constituinte do processo de identificação dos estudantes que entrarão na escola para lá intervir. Ocorre que em algumas escolas é possível iniciar as atividades enquanto o processo transcorre, e em outras se faz necessário aguardar a finalização deste.

Apenas uma das estagiárias colaboradoras desta dissertação afirmou que se os estágios cumprissem as 150h de prática de ensino efetiva seria “absurdo”⁴²:

Quanto à carga horária eu acho que o estágio ia ficar muito cheio se tu tivesse que dar cinco períodos, hã... acho que ia ficar absurdo por que daí assim, óh: tu... tu vai dar uma matéria pra uma quinta série, uma pra sexta, uma pra sétima e uma pra oitava, tu então... Eu acho que sobrecarregaria muito o estagiário, fazer isso, porque o que que a gente vê nas outras escolas, tem contato com outras escolas, tem contato com outros estagiários, de outras universidades, eles dão a mesma aula de quinta à oitava, de primeiro ao terceiro ano, e é só aquela coisa de esporte, ah, hoje é tal esporte e jogo, entendeu? Eu acho que se fosse pra fazer bem feito sobrecarregaria muito o aluno[estagiário]... Então eu acho que o ideal seria: tu assumir uma turma de dois períodos e observar/ajudar em outra, e talvez observar mais uma, no máximo três, é o que eu penso, assim (Entrevistada F).

Mesmo sendo esta colaboradora favorável ao estágio como importante parte integradora da formação docente, conforme o relato a seguir:

Eu achei bem bom, os estágios, alguns muito diferentes dos outros, né, em termos de o professor estar presente ou não, professor nosso, aqui da UFRGS e professor da turma, né? Mas eu achei muito bom, assim, que... que eles largam na tua mão, os alunos; alguns com... com... o professor fica ali na volta, se tu precisar de alguma coisa, outros não, mas eu acho isso importante, porque se tu não pegar os alunos tu não vai ter como aprender (Entrevistada F).

A diretriz curricular definida pela Resolução do CNE/CP de nº02/2002 (BRASIL, 2002c), que instituiu 400 horas de estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso é reafirmada na Resolução do CNE/CES 109/2002 conforme texto aqui transcrito:

Cada Instituição de Ensino Superior, portanto, deverá incluir no seu projeto pedagógico como componente curricular obrigatório, o estágio curricular supervisionado de ensino como um momento de capacitação em serviço de 400 horas, que deverá ocorrer em

⁴² Conforme fala da colaboradora citada abaixo.

unidades escolares onde o estagiário, ao final do curso, assumia efetivamente, sob supervisão, o papel de professor (BRASIL, 2002b).

Portanto, o não cumprimento das 150h em cada estágio deixa este componente curricular em dissonância às diretrizes curriculares nacionais. Como já descrevi, tive nesta dissertação o objetivo de buscar informações da prática de ensino nos estágios supervisionados, sob o olhar dos sujeitos que recentemente vivenciaram esta importante fase da formação, para que eu pudesse comparar com os documentos oficiais que norteiam estas práticas. E como descrevo acima, as diretrizes, no que diz respeito especificamente ao estágio curricular supervisionado, não são cumpridas em todos os campos de estágio onde a ESEF da UFRGS mantém seus estudantes em exercício docente supervisionado.

3.3 OS TRÊS NÍVEIS DE ENSINO

A configuração dos estágios em docência na ESEF/UFRGS prevê que os alunos realizem em seqüência o de educação infantil, o do ensino fundamental e o do ensino médio. Para todos os colaboradores a vivência nos três níveis de ensino enriqueceu sua formação e foi de suma importância para o exercício futuro da profissão. “Os três estágios nos três níveis é excelente, porque é nos três níveis que a gente possa trabalhar” (Entrevistado J). A configuração apresentada na grade curricular na qual primeiro estágio é o da educação infantil, o segundo o do ensino fundamental, e o terceiro o do ensino médio não define que esta seja a ordem crescente de dificuldades a serem enfrentadas pelos estagiários. “Primeiro que existe uma... uma... uma... uma lógica que no terceiro estágio tu vai estar melhor que no primeiro, né, então e o legal é que às vezes não se materializa, né? Até porque são ambientes completamente distintos assim [. . .] (Entrevistado A). E para alguns dos colaboradores as séries a eles oferecidas para atividade de

estágio supervisionado em ensino fundamental são muito próximas da educação infantil, não permitindo contato com a faixa etária entre 10 e 13 anos, deixando esta lacuna em sua formação. Como houve no relato das entrevistadas que “senti falta no ensino fundamental, foi que eu em nenhum momento eu dei aula de quinta à oitava série” (Entrevistada I). “Bah, quanto à distribuição... acho que... de primeira à quarta série só, pro aluno escolher, é pouco, acho tinha que ter alguma coisa de quinta à oitava” (Entrevistada F). Um dos entrevistados também relatou a falta de conhecimentos relativos à docência para crianças na primeira fase da infância, visto que, segundo ele, não são oferecidas atividades práticas, ou mesmo conteúdos teóricos pertinentes à EFI que dessem conta desta faixa etária. “[. . .] nunca aqui na Educação Física abaixo dos... dos três anos, a gente teve alguma vivência, [. . .]” (Entrevistado L). No tocante ao ensino médio uma das idéias que mais apareceu foi “o medo do ensino médio”. Para os estudantes, eles chegaram ao estágio deste nível de ensino preocupados com o que iriam enfrentar e sem a devida preparação. “[. . .] o ensino médio não é, assim, uma experiência que é assim muito agradável, não que tenha que ter sucesso sempre, mas começar dando tudo meio errado, assim, entre aspas, né, também acho que não é muito bom (Entrevistada C). O que teria ficado marcado referente a esta prática pedagógica é que ela seria permeada por dificuldades no controle de turma e na aderência às atividades propostas pelos professores. “[. . .] o ensino médio foi... foi mais porque eu esperava... esperava ter algum insucesso e o troço foi. Embalou e foi. Consegui provar para mim mesma que eu consegui fazer funcionar, que eu conseguia dar a conversa toda [. . .]” (Entrevistada H). Nestes relatos surgiram também argumentos que defendiam que a formação acadêmica pela qual passaram possuía várias disciplinas de atividades práticas nas quais a formação para a docência não era tema. Como se estas disciplinas tivessem como objetivo apenas a prática das atividades por parte dos acadêmicos, não visando sua formação docente: “tu fazer uma cadeira de futebol, de vôlei, de basquete aqui é muito mais fácil do que tu te aproximares de

um debate docente” (Entrevistado L). Outra questão que surgiu nas entrevistas é a relação mais direta dos conteúdos das disciplinas formadoras com os conteúdos a serem dispostos na organização e aplicação da prática docente no estágio curricular supervisionado: “[. . .] acho até que o estágio poderia ser mais pelo meio, e não tão no final [do curso], porque o que tu utiliza pro estágio não são as cadeiras de cinésio ou essas, tu utiliza mais as de desenvolvimento motor, a de recreação... então, poderia ser mais próximo do estágio, né... essa é a minha visão” (Entrevistada D). Bem como também aparece no relato a seguir:

Acho que é assim, oh.. hã.. o estágio ele é muito importante por que é aonde tu vai testar os conhecimentos que tu tá tendo aqui na escola, né? Acredito que a... o currículo aqui da escola ainda pode ser melhorado um pouco mais em questão, voltando mais pra questão da realidade lá fora, as disciplinas de esporte, algumas aí são meio surreal, ou ela tem muito material, ou às vezes não conseguem muito levar lá pra fora em condições reduzidas, né, umas sim outras não [. . .] (Entrevistado E).

Percebo nestas falas que a fragmentação do conhecimento é um elemento marcante no currículo da formação inicial destes sujeitos. As disciplinas que compõem a grade curricular, quer sejam as obrigatórias ou as eletivas, não dialogam entre si. Bem como não instrumentalizam o estudante a pensar nas relações possíveis entre os conhecimentos abordados, e destes com a prática de ensino da EFI escolar. Sendo um curso de licenciatura creio que as disciplinas precisam apresentar em seus objetivos os conteúdos necessários para o exercício docente, seja este conteúdo de instrumentalização prática ou de embasamento teórico na formação de professores de EFI. Estes conteúdos comporiam uma grade curricular onde os conhecimentos estivessem articulados entre si. Para Tardif (2000), a fragmentação dos saberes é característica da lógica disciplinar, e poderia ser evitada se houvesse a criação de “equipes pluricategoriais (responsáveis de disciplinas, professores, diretores de escola, pedagogos, didatas) estáveis e responsáveis pelos muitos alunos que permanecem juntos durante toda a duração de sua

formação” (TARDIF, 2000, p.17). Aqui assumo o risco de acrescentar mais uma categoria à equipe pluricategorial: os alunos. Penso que, em se tratando de ensino superior, estes devem sempre ter possibilidade de pensar, discutir e reivindicar alterações no currículo no qual estão sendo formados, e que irá formar outros profissionais de sua área.

3.4 ESTRUTURA DA ESEF/UFRGS

3.4.1 Campo de estágio

Com relação aos campos de estágio pude observar que alguns pontos se destacam na fala dos colaboradores: estrutura física da escola (espaço e material), envolvimento dos professores responsáveis pela EFI na escola básica (seja o unidocente ou o professor da área) e envolvimento dos demais agentes de ensino (coordenação pedagógica e direção). O espaço físico e o material são comentados de diferentes maneiras: por vezes quando há espaço e material os colaboradores relatam a facilidade de trabalhar nestas condições, mas por vezes definem a falta de material ou espaço físico para o desenvolvimento das atividades como um fator positivo, pois esta será a realidade encontrada na maioria das escolas públicas quando estiverem no mundo do trabalho, após se formarem.

[. . .] me facilita bastante... e... conhecer a realidade escolar mesmo, ver que as escolas tem muita dificuldade, em termos de estrutura física, material e suporte pedagógico, realmente, é bem complicado, assim... então eu sei que se eu for encarar uma escola, agora, lá fora, eu vou estar mais ou menos preparado, digamos assim, pra aquele primeiro impacto, né? [. . .] (Entrevistado E).

Sobre o envolvimento dos professores, unidocentes ou da área (EFI), responsáveis pelas aulas de EFI escolar, os relatos são de quase ausência total. Sendo o estágio um tempo/espaço de

aprendizado de um ofício através da vivência neste e sob o acompanhamento de um profissional da área, sem o devido acompanhamento é muito difícil que o estágio venha a cumprir com êxito sua função. Segundo a Resolução do CEPE/ UFRGS número 31 de 29 de agosto de 2007, que estabelece a regulamentação dos Estágios de Docência dos cursos de Licenciatura da UFRGS⁴³ os professores em exercício, em seus respectivos níveis, modalidades e áreas de conhecimento objeto do estágio, que façam parte do quadro docente do campo onde ocorrerão as práticas são denominados *supervisores de estágio*. E, conforme esta resolução são atribuições destes:

- a) assumir a co-responsabilidade na formação profissional dos estagiários, através do acompanhamento das diferentes atividades a serem realizadas na sua instituição;
- b) participar do planejamento, organização e execução das atividades do estagiário, bem como do processo de avaliação, segundo critérios e prerrogativas definidas no plano de trabalho;
- c) oferecer assessoria através do compartilhamento de saberes relativos à sua atuação como docente em sua instituição (BRASIL, 2007a).

Conforme alguns estagiários, os professores que os recebiam para a prática docente normalmente só tinham contato com eles e com a turma (os alunos da educação básica) quando a deixavam com os estagiários e quando estes a “devolviam” para o professor da classe. Poucos foram os relatos de professores que se envolviam com a atividade, e também foi comentado nas entrevistas que os poucos que de alguma forma se envolveram eram unidocentes - ora apoiando as atividades propostas mesmo à distância, no exercício de sua aula (momentos antes ou depois da EFI escolar), ora apenas observando, ou ainda trazendo informações importantes ao estagiário ligadas ao perfil da turma e de seus alunos. “Em termos de professor, de EFI da escola, em

⁴³ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res31-07.htm> Acesso em: 08 set. 2010.

nenhum momento eu fui observada, nem analisada, por nenhum deles em nenhuma escola”

(Entrevistada I). Outros exemplos nas citações que seguem:

[. . .] me deu também, total liberdade de fazer o que eu quisesse com a turma, tive o apoio, sim, dela, em relação com a turma, onde tudo que eu fazia ela me apoiava, me apoiava perante os alunos, na dificuldade que eu tinha ela tava sempre do meu lado pra ter um controle maior daquela turma ali [referindo-se a professora unidocente da quarta-série do ensino fundamental] (Entrevista G).

[. . .] a falta que faz no estágio, que foi o que eu senti dificuldade foi o seguinte: alguns estágios tinha o professor de EFI dos alunos presente, e em outros não tinha, e assim, quando a gente tava dando conteúdo o professor nem se indignava a ver o que tava acontecendo, entende? Então assim óh: acaba aqui... quem conhece os alunos mesmo, que tinha que ajudar a gente, a orientar o estágio não só professor da universidade, o professor nunca tava ali, o professor da turma, né? Isso eu achei muito ruim (Entrevistada F).

[. . .] consegui uma turma de Ensino Médio que tava fazendo Magistério, então eu tive uma experiência diferente dos demais. Naquele caso... neste caso, eu tive um pouco mais da presença da professora de Educação Física, por que ela pego e me disse quais eram os temas que eu deveria trabalhar com eles, é... ela realmente, ela pegou, a gente teve uma conversa, ela pegou e me chamou, a gente conversou, ela pegou e disse: “- Oh! Tu tem que trabalhar isso, isso e isso!” E da forma que eu ia trabalhar, isso também não importava, importava que eu tivesse passado aquele conteúdo pra eles, pra ela colocar no planejamento dela, né, o que, que é, que eu tinha feito já... (Entrevistada G).

No que concerne aos demais agentes de ensino, direção e coordenação pedagógica, os estagiários relataram que em algumas escolas se podia perceber que a presença de estagiários já era bem recebida pela administração local, enquanto que em outras os relatos de dificuldades conexas a esta eram referidos como que de responsabilidade/culpa do professor orientador de estágio, que não se fazia presente ou que não se “impunha”, mostrando a importância da EFI escolar. Não há relatos de que os Planos Políticos Pedagógicos das escolas campo de estágio tenham sido apresentados aos estagiários.

Não teve nenhuma conversa entre elas [professoras unidocentes responsáveis pela turma de educação infantil] e o pessoal da Educação Física. Até mesmo com a coordenadora do... dá... professora coordenadora do estágio, pra dizer: “- Ah! O que a gente vai trabalhar? O que a gente não vai trabalhar? O que é que vocês já estavam trabalhando? O que vocês não trabalharam? Qual o objetivo de vocês?”, não teve isso... A gente chegou, colocou o que a gente queria, da forma que nós queríamos e... foi isso. A gente tava, a gente tinha liberdade pra fazer qualquer coisa, como nós queríamos ali (Entrevistada G).

O que... às vezes eu acho... pra nós é interessante, mas pro aluno [da escola básica que recebe o estagiário] às vezes eu não acho tão interessante, porque a cada semestre ele tem um professor diferente, principalmente os pequenos... e fica aquela loucura... daí tu chega com objetivos e coisa assim... se tu não olhou como é que o outro colega teu trabalhou no semestre passado, e tu vem com outra coisa completamente diferente, depois vem outro completamente diferente, e cada um trabalhando com um coisa totalmente diferente do outro, não seguindo, digamos, um objetivo geral, assim, padrão. Aí fica... hã... bem complicado, acho, pros alunos, né? Eu acho que quando muda muito assim de perspectiva, de paradigma, assim, né? Então, eu acho que pra eles... eles poderiam ter um certo déficit... com relação à isto talvez se eles tivessem um professor mesmo fixo, que... seguisse sempre dentro de uma mesma perspectiva, ou não também, né? Às vezes podem pensar, de repente, com esta mudança de perspectiva eles podem encarar coisas completamente diferentes durante o semestre. Eu acho difícil até analisar assim desse ponto (Entrevistado J).

Para que estas questões sejam colocadas em pauta na configuração de novos contratos/convênios entre a ESEF/UFRGS e a instituições campo de estágio seria necessário escutar todos os sujeitos envolvidos nesta relação: os estagiários, os orientadores, os professores supervisores (responsáveis pelo componente curricular/disciplina de EFI escolar, no âmbito da escola básica) e a direção e coordenação pedagógica de ambas as instituições de ensino (tanto a escola básica como a universidade). E a partir desta escuta, estabelecer critérios de organização dos estágios que levem em consideração as competências necessárias para o desenvolvimento de um aprendizado condizente com o que se espera de um aluno da UFRGS. De acordo com um dos colaboradores esta escolha deveria ser pautada pela iniciativa “[. . .] de facilitar, pro aluno, pra nós estagiários... digamos... alguma escola que pelo menos te dê um suporte pedagógico, pra ti poder fazer... e também a localidade... tem algumas localidades bem complicadas, né... nesta lista que a Esef tem” (Entrevistado E).

3.4.2 Disciplinas obrigatórias de preparação

Em relação às disciplinas obrigatórias que seriam preparatórias à prática docente os colaboradores sinalizaram que a disciplina de *EFI Infantil e Fundamental* não dá conta de todo o universo de questões necessárias à sua inserção na escola. Houve inclusive a sugestão de que ela fosse dividida em duas, para que tenha sua carga horária ampliada, e possa ter tempo suficiente para instrumentalizar os estudantes para os desafios que serão encontrados no ensino da EFI na educação infantil e no ensino fundamental.

Eu acho que as disciplinas antes dos estágios, tanto a de metodologia como a de... a que tem pra educação infantil e fundamental são importantes tu ter elas antes de fazer o estágio, mas... hã... eu acho que de repente a disciplina esta que é de infantil e fundamental ela é junta, e é por um semestre só, então eu acho que... é difícil conseguir contemplar as duas, os dois... essas duas faixas... fases, né, do ensino. A que eu tive a professora optou por enfatizar mais o infantil, e acabou o fundamental ficando uma coisa muito rápida e teve outras pessoas já que me falaram que tiveram, que enfatizaram mais o fundamental, mas é muito difícil conseguir fazer as duas, então acho que de repente deveria dividir essa disciplina: um semestre só pra infantil e um semestre só pra fundamental (Entrevistada C).

Assim como para uma das colaboradoras seria necessário que fosse criada uma disciplina que tratasse das questões relativas ao ensino médio, e segundo ela se chamaria “EFI Ensino Médio”. No tocante à disciplina de *Introdução à Prática e ao estágio: metodologia do ensino da EFI* os estudantes afirmaram que esta os auxiliou a enxergar a EFI como parte da escola básica, com conteúdos a se ensinar e aprender, com relações internas com a escola e com outras disciplinas escolares. Mas consideram que esta possui pouco tempo para a discussão de metodologias de ensino de EFI.

Até mesmo uma outra disciplina que tem, Metodologia do Ensino, também, ela não foi uma disciplina que preparou pro ambiente escolar, o professor [. . .] falou, que ele não teve o tempo suficiente que ele queria pra ele colocar todas as idéias que ele tava, que ele tinha em mente, e assim, ele acabou usando, evitando essa parte de planejamento realmente, que a gente deveria ter... a forma de pegar e fazer planos de aula, plano de

ensino, isso a gente nunca teve, plano de aula, plano de ensino, todo mundo cobrava, todo mundo pedia, mas ninguém ensinava como se fazer, isso, a gente teve que “aprender na marra”, no “vai que é tua”. Então a gente foi indo pra fazer os planejamentos, a fazer o... toda aquela parte... Tem uma disciplina que, Planejamento de Currículo e Avaliação Curricular, que eu acho que é nota sete, que também não cumpriu com o objetivo dela, não foi satisfatória, ela não ensinou aquilo ali, ela mostrou o que, que era, mas tá tudo bem, e daí? Como é que se faz? Isso ela não fez (Entrevistada G).

Os estagiários entrevistados defendem que na hora da prática de ensino a ser desenvolvida no estágio este é um dos conhecimentos necessários para a articulação da teoria vista nas disciplinas acadêmicas e a necessidade de prática destes na escola, com os alunos da educação básica. E através destes relatos percebo, mais uma vez, que há dissonância em relação às normas regulamentares da própria instituição, pois para a Resolução n. 31/2007 do CEPE/UFRS, em seu artigo 3º

Os Estágios de Docência são atividades de ensino de caráter teórico-prático, obrigatórias à integralização de qualquer um dos cursos de licenciatura da UFRGS, conforme projeto pedagógico de cada curso, e compreendem um conjunto de atividades para a atuação como professor, envolvendo interação com a comunidade escolar; a compreensão da organização e do planejamento escolar; planejamento, execução e avaliação de atividades docentes, de acordo com a legislação vigente (BRASIL, 2007a, p. 01).

Houve solicitação de mais disciplinas que preparassem para a docência, de forma mais direta/específica. Segundo um dos colaboradores a licenciatura em EFI na ESEF/UFRGS apresenta certas dificuldades para o curso das disciplinas mais pedagógicas, tais como poucos horários, poucas disciplinas, poucas vagas, diminuindo as possibilidades a estes estudantes, enquanto que para as disciplinas de esportes, tal como foi utilizado no exemplo do colaborador, há uma variedade de modalidades, de horários disponíveis e de grande número de vagas. Também houve um relato no qual colaboradora afirma que não há muitas diferenças relativas à formação docente, especificamente no tocante às disciplinas da ESEF: “Eu não sabia muito o... o que que eu ia... outras coisas que eu iria aprender que eu aprendi... Eu achava que era mais

voltado só pra escola... fora os estágios as cadeiras não são só pra escola, né? É tudo misturado, bacharelado – licenciatura, mais é os estágios mesmo” (Entrevistada F).

Relacionada à questão das disciplinas obrigatórias preparatórias para o exercício docente os estudantes relatam que as disciplinas na FACED, em sua maioria, foram superficiais, tratando de conhecimentos da Educação de forma mais geral, havendo a necessidade de se ter conhecimento de temas mais específicos e de ordem mais prática das demandas da escola. Somente um colaborador, embora de maneira enfática, considera que as disciplinas cursadas na FACED foram fundamentais, e em especial contribuíram para a formação docente, nas questões de organização curricular, de plano de trabalho, de plano de ensino. Encontrei solicitações de que a ESEF oferecesse mais disciplinas afetas a tais temas. Assim como a falta de uma maior bagagem teórica que desse respaldo à prática, que segundo o estudante os professores orientadores tentavam dar conta, embora sem sucesso.

... a graduação deveria ser gradual, ela não deveria ser de uma forma totalmente... assim: tu pode fazer tudo ao mesmo tempo, tu pode fazer uma cadeira na FACED, tu pode fazer uma cadeira da... da ESEF, tu pode fazer uma cadeira da Medicina, tu pode fazer tudo ao mesmo tempo e acaba que essas disciplinas, elas não... não se completam, elas são disciplinas parciais, a disciplina da FACED, ela se concentra somente na FACED, ela não é interdisciplinar, ela não faz uma conjunção entre todas elas. Isso é que dificulta. Uma pessoa... um professor fala uma coisa, outro professor fala outra coisa e tu tem que juntar tudo, só que tu não consegue juntar tudo, por que tu tá preocupado no que que tu vai responder na tua prova, tu não tá preocupado em o que que tu vai fazer com aquela informação na prática, tu tá preocupado com o que que tu vai fazer com aquela informação na teoria, na tua prova teórica, isso é o que dificulta pra ti chegar no estágio e lembrar, “- Ah! É... realmente, aquilo era isso aqui”. Isso dificulta muito, as provas teóricas dificultam muito, tu tá sempre preocupado se tu vai conseguir atingir a tua meta, naquela tua prova lá, que no fim é uma decoreba, isso dificulta muito, tu lê textos disso, daquilo e ‘parara parara’, que na verdade tu não interpreta, tu decora pra ti responder na tua prova, isso é que consegue fazer com que o estudante lá, quando chega na frente dos alunos, pare e pense assim: “- Ah! É... realmente, aquele filósofo tava querendo dizer isso.” Ah! Pára de viajar, né! Não existe isso, quando tu chega lá, tu não vai lembrar do filósofo que pegava e falava que nessa faixa etária acontece isso, isso e aquilo. Não adianta, a disciplina tem que ser mais prática, não no sentido de pegar e colocar o... o aluno junto com a criança, mas não... mas a prova não ser tão baseada nas partes teóricas, ter tanta decoreba, tem que haver mais... um... interpretação (Entrevistada G).

Aqui vejo mais uma vez a fragmentação do conhecimento e a dificuldade em fazer o “alinhamento astral” (NUNES; FRAGA, 2006). O problema levantado pela colaboradora me faz pensar sobre a relação dos conteúdos teóricos com sua realidade prática. O “alinhamento astral” referia-se mais especificamente na relação entre as disciplinas, mas aqui, a partir do relato acima, percebo a necessidade de se discutir também no interior destas. Isto é, de que modo os conteúdos (e sua abordagem) de uma determinada disciplina acadêmica estão alinhados com o fazer docente, lembrando que um dos objetivos de uma licenciatura é a preparação para o ato de ensinar.

3.4.3 Estratégias de orientação dos estágios

Os entrevistados vinculam às questões de estruturação dos estágios o modo como este se apresenta (ordem curricular), a estrutura das escolas conveniadas onde ocorrem às práticas, e os professores orientadores e suas metodologias. Vários relatos dão conta de que alguns dos professores orientadores procuravam presenciar as práticas, apoiar os discentes-docentes, responder às dúvidas, discutir métodos de ensino, o que para os colaboradores teria importância direta com o desempenho destes na prática. Foi apontado por vários colaboradores que os professores orientadores nem sempre se faziam presentes. Este relato aconteceu sempre destacando que em determinado estágio o orientador estava sempre presente na escola e raras vezes não, mas que em outro determinado estágio o orientador raras vezes estava presente na escola. Mas uma das queixas mais recorrentes foi a ausência de debate sobre o que eles estavam realizando na escola, como estavam sentindo-se lá, quais as dificuldades encontradas, do modo como acontecia a prática de ensino lá na escola, na prática propriamente dita.

Em relação aos estágios, a expectativa é que eles realmente fossem supervisionados, que era a proposta da UFRGS, até, por isso, não poderia ser feitos em ambientes privados, justamente pra não... por que teria que ser 100% supervisionado, teria que ser na cidade de Porto Alegre, por que isso favorecia aos professores da UFRGS, então, eu acreditava que, já que eles argumentavam isso, que iria ser realmente 100% supervisionado, teria a presença integral do professor, ali no ambiente e teria algum feedback maior da... das tuas aulas, assim (Entrevistada G).

Falaram também sobre a falta de aproximação da formação acadêmica com a prática pedagógica. Uma das colaboradoras chegou a dizer que uma das professoras que orientou seu estágio transparecia não ter conhecimento e/ou experiência em relação aos problemas enfrentados. Outro relato importante dos colaboradores relativo à estrutura oferecida pela universidade é pertinente aos professores orientadores, que têm diferentes metodologias. Para os estagiários entrevistados por vezes estas diferenças são positivas, possibilitando contato com uma diversidade de modos de ensino, porém tem seu lado negativo quando eles se sentem desorientados sobre o modo que seus orientadores esperam que ajam perante os alunos, perante o próprio orientador e sua metodologia.

Cada um tem uma metodologia de trabalho, uns exigem planos de aula de cada aula, outros exigem plano geral e só um plano da aula daquilo que ele vai assistir... E às vezes pedem que a gente faça avaliação dos alunos, outros não pedem... Daí então não tem um padrão, né? Entre todos os professores que acompanham os estágios, né? Acho que isso teria de melhorar... (Entrevistado B).

Assim como as queixas em relação à autonomia docente, neste caso do docente da universidade, que de acordo com os colaboradores, afeta o aproveitamento das aulas, pois ficando a critério do professor se haverá ou não discussão, reflexão e até mesmo aula, pois segundo eles o fato da instituição ser pública possibilita que cada professor acadêmico “decida” como serão as atividades, como serão as avaliações, quais serão as teorias estudadas e quais os objetivos da

disciplina. Deixando os conhecimentos pertinentes dependentes do professor de cada disciplina e não de um planejamento integrado de estágios docentes (algo que não parece haver na ESEF) que defina os caminhos a serem percorridos.

Ah... eu... eu senti um pouco de falta, assim, na verdade, eu não sei até que ponto que isso é correto ou... ou... errado... é... muitas vezes o professor tá ali fazendo uma postura de... há... de mediador, assim. Como se... utilizando a descrição ou o conceito de mediador, pra... pra não... não contribuir muito na formação do aluno, né? Especialmente eu senti isso na educação infantil, assim que parecia que era novo até pra professora, que tava, né, nos auxiliando, ali e tal... então eu acho que faltou um pouco de... de... apesar da gente fazer várias disciplinas, às vezes falta um pouco assim, de... protocolos mínimos, sabe? Do que fazer, e tal, mas isso é uma coisa que eu e grande parte dos colegas sentimos falta, o fato de tu não ter... ferramentas básicas, dizer assim: “olha, então tá, nós vamos fazer estágio de educação infantil; geralmente se faz em três momentos, assim, assim, geralmente tu tem que usar músicas porque isso cativa os alunos.” Ou seja, trazer elementos que tu te sintas um pouco mais seguro ali, né? Eu me senti um pouco mais seguro dentro da educação infantil porque eu já trabalhava com isso, mas eu tive colegas que... é, enfim... passaram com dez, mas ficaram meio temerosos assim no início do estágio, assim, ‘tá e agora, o que que eu vou fazer com uma criança de dois anos, que nem fala direito?’, então, acho que é isso... (Entrevistado A).

A Resolução do CEPE/UFRGS n. 31/2007 citada anteriormente como o documento de regulamentação interna dos estágios de docência dos cursos de licenciatura da UFRGS define como funções do professor orientador

- a) assumir a responsabilidade institucional das atividades do estagiário na instituição campo de estágio;
- b) organizar o plano de ensino da atividade de Estágio de Docência;
- c) planejar a dimensão teórica da atividade de Estágio de Docência a ser desenvolvida em aulas e encontros coletivos ao longo de todo o semestre;
- d) orientar e avaliar a organização do plano de trabalho do discente;
- e) acompanhar e avaliar a execução do plano de trabalho do discente no campo de estágio, segundo o cronograma estabelecido e critérios previamente definidos;
- f) articular formas de contrapartida de formação continuada de professores nas instituições campo de estágio, quando lhe for solicitado (BRASIL, 2007a, p. 03).

Aqui percebo, mais uma vez, que há legislação para dar conta dos problemas enfrentados pelos discentes em seus estágios de docência no que se refere à estrutura específica da ESEF/UFRGS para esta fase da formação, porém é preciso que estas normas sejam efetivamente regulamentadoras do exercício docente supervisionado dos estagiários da instituição.

4 DISCUSSÃO

Muitas foram minhas dúvidas relacionadas a quais pontos desta rede destacar na análise do material produzido a partir das entrevistas desta dissertação. E como todas as questões relatadas pelos colaboradores desta pesquisa mantem alguma conexão entre si não dá para fazer análise de forma fragmentada. Os alunos devem sair do curso de licenciatura em EFI com conhecimentos sobre o fazer docente, a escola básica, a cultura corporal de movimento, como está previsto nos documentos oficiais que norteiam esta formação inicial. Enquanto os estudantes que chegam ao final de seu curso de licenciatura em EFI continuarem a relatar que o estágio, visto por eles como uma importante fase da formação, continua apresentando as mesmas características levantadas em estudos anteriores (sejam estes específicos do currículo da ESEF/UFRGS ou de outras universidades) não conseguiremos “conectar” o “aprendiz de professor” à tarefa de ensinar EFI na contemporaneidade. Lembrando sempre que os contextos devem ser considerados e que neste período histórico a EFI passa por um processo de transição entre “o não-mais” (tradição da área na escola na qual o “exercitar-se para”, onde o importante era a atividade física em si) e o “ainda-não” (processo de construção e efetivação de um novo modelo de legitimação da área no espaço escolar) (GONZÁLEZ; FENSTENSEIFER, 2009).

O estudo de Brauner (1999), defendido em forma de tese de doutorado, no qual o currículo analisado foi o da licenciatura da ESEF/UFRGS, ainda sob o currículo 045-00, trouxe dados referentes a problemas enfrentados no exercício do estágio curricular supervisionado que ainda permeiam esta importante fase da formação inicial. Mesmo que uma década tenha se passado, mesmo que o currículo tenha mudado, mesmo com novos alunos, com novas diretrizes curriculares as críticas em relação à forma como a prática de ensino ocorre efetivamente se repetem. A autora cita (BRAUNER, 1999, p.329) em forma de tópicos as seguintes questões: os

objetivos da Prática de Ensino (nome do Estágio Docente conforme a época do estudo), o problema com os professores orientadores, a falta de uma preparação concreta que abordasse a escola, a relação teoria e prática (entendendo, neste caso, a teoria como os conhecimentos com os quais os estudantes em formação docente têm contato na universidade e o modo como colocam em prática tais conhecimentos no exercício docente, no campo da prática de ensino curricular supervisionada - o estágio supervisionado no novo currículo).⁴⁴ A diferença está no fato de que as descrições dos sujeitos entrevistados por Brauner (1999) relatam que a prática de ensino em um único semestre, isolado no final do curso de licenciatura (como era na época das entrevistas às quais me refiro neste momento) trazia prejuízos à formação, pela pouca possibilidade de reflexão ainda no interior da instituição formadora, entre os sujeitos envolvidos (estudantes estagiários e professores acadêmicos); enquanto que os estagiários por mim entrevistados tiveram a oportunidade de vivenciar mais de um estágio curricular supervisionado, e em mais de um semestre acadêmico (a partir do sexto semestre), em consonância com a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002c). Porém percebe-se que os estagiários desta nova configuração de estágio e de formação docente em EFI sentem-se em condições de formação muito próximas àqueles que cursaram a prática de ensino na década passada, sob outras diretrizes curriculares e sob outro modelo curricular.

Outro estudo importante, e que serviu de base para as interpretações das respostas dadas pelos meus colaboradores, foi a tese de doutorado de Scherer (2008). O Estágio Curricular Supervisionado no qual este autor baseia suas análises é do curso de EFI do Instituto Porto Alegre (IPA), mas este traz apontamentos através dos quais pude pensar também os estágios na ESEF/UFRGS. A dificuldade de conexão entre os conteúdos trabalhados durante a graduação e àqueles necessários ao exercício docente trazida nos relatos dos estagiários por mim

⁴⁴ Tradução minha.

entrevistados, bem como a não vinculação destes conteúdos vistos na universidade com a realidade das EFI escolar, também foi apontada por Scherer (2008, p.19): “[. . .] preocupava-me, sobretudo, o isolamento da disciplina de Estágio dentro do projeto curricular do curso, aliado ao “descolamento” da realidade das escolas nas quais é desenvolvido.

A dificuldade de articulação dos conhecimentos tratados na graduação, em disciplinas teórico-práticas, mas sem intervenção prática-pedagógica por parte dos alunos, é um problema que se vê a muito tempo discutido na área (SCHERER, 2008; NUNES e FRAGA, 2006; VENTORIM, 2001; BRAUNER, 1999). Parte desta questão estaria resolvida com a inserção de mais estágios, o que aconteceu, com a alteração curricular que colocou mais estágios em mais níveis de ensino, iniciando as práticas de ensino supervisionadas no sexto semestre letivo. Mas, pelo relato dos colaboradores desta dissertação, ainda se faz necessária uma melhor relação entre os conteúdos apreendidos ao longo do curso de licenciatura em EFI e àqueles necessários na intervenção docente. De acordo com Molina Neto; Bossle e Wittizorecki (2010)

não apenas o modelo de formação inicial de professores de Educação Física está esgotado, mas as políticas de formação permanente e os princípios orientadores também o estão, pois se assentam muito mais em marcos legais e interesses corporativos do que sobre a vida nas escolas (MOLINA NETO; BOSSLE E WITTIZORECKI, 2010).

De que maneira podemos pensar uma mudança nesse quadro se os estudantes relatam (tanto os colaboradores desta investigação de mestrado quanto os colaboradores da tese de Brauner, há uma década atrás) que a autonomia docente dos professores orientadores associada à pouca definição curricular do que deve ser tratado em determinada disciplina priva-os de uma formação de “base”? Aqui uso termo “base” para definir a formação que deveria embasar o planejamento integrado para cada professor que atua no estágio em docência, não ficando na

dependência apenas do professor acadêmico a definição de quais os conteúdos serão trabalhados e quais serão negligenciados.

No que concerne a escolha das escolas campo de estágio creio que devem estar em consonância com os objetivos traçados pela matriz curricular para a prática pedagógica. Para que este relato não venha a se repetir:

pelo que o professor falou, né... o que orientava... eles escolheram esta escola porque ela é próxima aqui à ESEF. Eu sei que até deve ter sido uma coisa de última hora, assim, sabe? [. . .] Precisava de uma escola... Os alunos tinham que... Tem alunos que vão se formar então a gente precisa pegar uma escola e aí... foi essa, assim... Mas se tiver como, fazer uma coisa, mais estudada, mais aprofundada, acho que seria melhor, até pros próprios estagiários, né? (Entrevistada C).

Por vezes parece que a facilidade de inserção dos estagiários nas escolas conveniadas é que tem pautado a escolha das instituições para a realização do estágio em docência. Se a escola é perto da ESEF, ou se tem fácil acesso (se fica próximo de grandes avenidas ou da própria universidade, se é servida por várias linhas de ônibus), se a direção da escola é receptiva a idéia do convênio são fatores que devem ser considerados na escolha das escolas campo de estágio. Mas reafirmo que os objetivos do estágio curricular supervisionado e da formação que se pretende dar ao estudante, seja ao acadêmico de EFI pela universidade, seja ao estudante da escola básica por esta, devem ser pontos de apoio e reflexão para que estes convênios sejam firmados.

Os objetivos da escola básica em relação à EFI escolar que oferece aos seus estudantes são pautados pelo sentido e funcionalidade que esta instituição vê neste componente curricular/disciplina escolar. Às vezes a especificidade da EFI na escola tem tanta dificuldade de se fazer presente que, em algumas escolas, a maneira como estruturam sua apresentação aos

estudantes é em forma de modalidades esportivas. Este é o caso de uma das escolas conveniadas para a realização dos estágios, conforme relato a seguir:

No final... o último... o do ensino médio, que foi pra mim o supra-sumo, assim, porque eu achei que eu não ia conseguir dar conta de trabalhar com uma turma só com uma modalidade, que era vôlei, que era lá no [Colégio] Aplicação, que é por modalidade as... as aulas de EFI [. . .] (Entrevistada H).

Se a prática docente for realizada numa escola onde a EFI escolar é desenvolvida em forma de modalidade desportiva, não há a necessidade desta fazer parte do estágio em docência, visto que o exercício da prática pedagógica assim segmentada pode ser realizada em outras disciplinas de “técnicas de ensino”. Talvez em razão da pouca visibilidade dos objetivos da EFI escolar e de seus conteúdos este modo de oferecer EFI escolar tem se feito cada vez mais presente no cotidiano das escolas. Mas e a instituição formadora, que papel exerce nessa relação? Não estaria ela, ao firmar convênio com instituições que organizam a EFI escolar por modalidades oferecidas à livre escolha de seus estudantes, associando o estágio curricular supervisionado a uma prática da EFI escolar fragmentada? Se a prática pedagógica na escola como produção de conhecimento é o eixo orientador das reflexões e proposições das disciplinas curriculares (VENTORIM, 2001) constantes no modelo de formação de licenciados em EFI, então esta vivência fragmentada da prática docente não só reafirma para os estudantes do ensino básico que estão inseridos neste modelo de EFI escolar que esta não possui (neste caso) relação com os demais componentes curriculares/disciplinas escolares, bem como insere no futuro professor de EFI a idéia de que esta (a EFI) na escola não tem outra finalidade se não a de manter os corpos de seus alunos ocupados, movimentando-se pelo simples ato de se movimentar, sem qualquer sentido ou reflexão. Ou seja, se o estudante participar ou não da “aula” de EFI (destaco:

nestes moldes) ou se o professor responsável por este componente curricular/disciplina escolar planejar ou não suas aulas não fará qualquer diferença.

E a carga horária? As 150 horas de estágio curricular supervisionado em três níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)? Bem, conforme os relatos já descritos nesta dissertação elas estão apenas no papel na grande maioria dos estágios. “Olha... uma pequena parte das 150h é realmente prática de ensino. O restante é reunião, é observação da aula do colega, né? Digamos que apenas um quarto seja, realmente tu dando aula, né? Ou menos, menos de um quarto, né?” (Entrevistado J). Segundo a Resolução do CEPE/ UFRGS n. 31/2007 em seu artigo 5º, parágrafos 1º e 3º, definem o modo como a carga horária dos estágios de docência devem ser utilizadas. Conforme esta resolução a carga horária destinada à dimensão teórica não deve ultrapassar 40% (quarenta por cento) do total de horas de atividade em cada estágio e a carga horária destinada à dimensão prática deve ser aquela que complete o total de horas desta atividade docente no semestre (BRASIL, 2007a). Nem todos os estudantes entrevistados perceberam que não cumpriram (quando este não cumpriu) a carga horária definida em seu currículo⁴⁵:

Então, eu acho que a carga horária ta... é boa, assim, ela não é nem tão grande, assim... porque, teoricamente, né, normalmente, as pessoas que dão aula manhãs inteiras, mas a gente não, apesar de ter essa carga, ela não era dividida em dar aula todo o tempo... tinha uma turma, pelo menos no ensino infantil e no fundamental era uma turma que a gente tinha, duas vezes por semana, e fora isso a gente observava outras aulas (Entrevistada C).

[. . .] pelo menos duas aulas a gente tinha que ou, acompanhar ou dar, mas assim, oh... hã... nenhum deles, acho... acho que só o da [. . .] [professora orientadora de estágio], de... de Educação Infantil a gente tinha que ficar lá, e mesmo assim não eram os cinco, eram quatro créditos, por dia, né? Os outros, nenhum, a gente tinha que ficar o tempo inteiro, inclusive a profa [. . .] disse que dentro dessa carga horária a gente tinha o

⁴⁵ Aqui digo currículo porque penso que nem todos os estudantes tem conhecimento que esta determinação não é decorrente da grade curricular da ESEF/UFRGS isoladamente, e sim das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica.

deslocamento daqui da Esef até a escola. Porque na realidade era pra gente ter aula aqui, então, daqui até a escola tem que ter um tempo dentro desta carga horária, não da minha casa até a ESEF, mas... isso ela falou, então (Entrevistada F).

Esta definição de quanto das 150 horas o estudante irá efetivamente ter de estágio curricular supervisionado (seja com prática docente, observação desta sendo realizada por um colega ou de reunião de orientação) considero como parte do que chamo de Estratégias de Orientação. As Estratégias de Orientação envolvem as metodologias de ensino, os procedimentos didático-pedagógicos e a avaliação dos professores orientadores de estágio. É perfeitamente admissível que cada professor empregue sua própria estratégia na condução deste componente curricular. Contudo, seria importante que as diferentes turmas de estágios tivessem uma organização básica comum, que servisse de referência na construção do planejamento e condução das aulas. A variabilidade de estratégias de orientação dos professores da ESEF à frente de uma turma de estagiários parece ter grande influência na formação dos estagiários entrevistados:

[. . .] Teve retorno... a profa [. . .] que foi a orientadora, né, do meu estágio, tipo, acompanhava, ela ia nas aulas, ela observava, ela te dizia: “- Ah... tal coisa e não sei o quê” ela fazia umas observações, que tipo, a gente... tu vai entrando naquele ritmo, e tu não te liga mais que foi uma boa sacada aquilo que tu fez, pra sair de uma situação difícil, que com criança surge o tempo inteiro assim, ela diz: “- Gostei daquela coisa, a... não sei o quê...” São coisas que tu acaba fazendo meio que no automático e tu não pára pra raciocinar, por que que tu fez ou pensar assim, tipo, ah não, foi uma boa coisa, devia ter feito assim ou podia ter feito assim... Ou, bah, quando tiver uma situação parecida eu posso aplicar da mesma forma. Então foram coisas, que tipo, com a visão do professor te observando, dava um retorno muito legal. Então, foram coisas que, pra mim, ajudou bastante (Entrevistada H).

Todos eles, em algum momento da entrevista, relataram que havia diferença entre os métodos utilizados pelos professores.

Mas eu acho que é muito diferente, um professor- conversando com os outros colegas, né? Tem professor que larga os alunos da graduação pra dar aula pros alunos da escola, e nem aparece... e dá uma... uma horinha só e vai embora... Daí por exemplo, o estágio da [professora orientadora de estágio], tu tem que dar uma aula, ajudar na outra e observar

outra, entendeu? Eu acho assim... se é uma formação, todos os alunos tem que ter a mesma formação, e aí... alguns fazem uma coisa, outros fazem outra, e muita gente escolhe o estágios em função disto, conversando com outros colegas, pensam assim: “- Ah... neste aqui eu só dou uma horinha e vou-me embora, e nos outros eu tenho que ficar...”, entendeu? Eu acho que tinha que ser uniforme, uniformizado, todos iguais (Entrevistada F).

Para uma das colaboradoras desta dissertação “a maioria do pessoal não reclama, por que é favorável pra o aluno o professor não estar ali... já que ele sabe que ele vai passar, que ele sabe que vai ter um bom conceito” (Entrevistada G). Esta ausência física do professor orientador muitas vezes acompanha a ausência dos professores supervisores da escola (sejam eles unidocentes ou professores da área).

No da educação infantil... eu tô dizendo pelos lugares onde eu fiz, né? Eu não sei os outros. Mas no que eu fiz, algumas vezes elas, eram duas professoras, algumas vezes elas tavam presentes, outras não. No ensino fundamental eles não tem aula com professor, na realidade a unidocência o professor de sala dá aula, mas o que que elas iam fazer? Iam tomar cafezinho, iam no banco, não participavam da aula também. E é pra elas darem aquela aula, né? A formação delas é pra isso. E o estágio no ensino médio a professora nem aparecia. E esse foi o principal, assim, porque depois ela poderia continuar o conteúdo, e ela não... e ela só ficou presente nas aulas em que eu dei ginástica pros alunos, a gente trouxe os alunos pra cá, [ESEF] ela participou porque ela foi ginasta quando era criança. Mas, do contrário, a aula teórica que a gente dava, ela nem tava aí (Entrevistada F).

Pode haver relação entre essas ausências? Para mim, sim. Elas se relacionam entre si e também com a pouca valorização da EFI escolar. Como parece que em muitas escolas e para grande parte da comunidade escolar (e aqui infelizmente, não excludo alguns professores de EFI), não e até acadêmica, não há especificidade de conteúdos que justifique a EFI escolar. E não havendo o que se estudar neste componente curricular/disciplina escolar, não se faz necessária orientação ou supervisão do estagiário na escola, nem por parte do orientador, nem tampouco do supervisor. E em última análise, neste caso, não haveria nem mesmo razão para que este ocupe a grade curricular da educação básica.

Segundo Ventorim (2001) “os cursos de formação de professores devem se integrar na perspectiva de profissionalização do magistério com vistas à formação teórica e prática dos professores para o enfrentamento dos desafios do trabalho pedagógico no interior das escolas” (VENTORIM, 2001, p. 93). No caso específico da EFI há desafios pertinentes à valorização da área de conhecimento no campo de atuação escola. No relato da colaboradora por mim entrevistada foi na própria instituição formadora que ela foi questionada por seu desejo de atuação profissional ser a EFI escolar. Se nem mesmo na formação inicial em licenciatura em EFI é dado valor à tematização da cultura corporal de movimento no âmbito da escola, como esperar que lá na prática, no interior da escola, esta possa ser valorizada?

Na execução do currículo vivo, no dia-a-dia do processo de formação inicial, é que se pode alterar substancialmente a cultura de formação profissional do campo, para além de problemas funcionais, de recursos físicos, materiais e humanos disponíveis. O fundamental é ter um sentido claro para onde caminhar (VENTORIM, 2001, p. 151).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a produção desta dissertação vários pontos importantes para a área de conhecimento EFI foram tomando parte nesta escrita: a identidade da área, a sistematização da EFI escolar, o currículo, a fragmentação do conhecimento, o processo histórico de uma grande instituição formadora de professores da referida área e o estágio em docência. E através das entrevistas pude entender como a expressão “contagem regressiva” emergiu naquelas turmas da disciplina de Introdução à Prática e Estágio – Metodologia de Ensino da EFI, conforme relatado no capítulo *O lugar do estágio no currículo da Educação Física da ESEF/UFRGS*.

A modificação curricular advinda da Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002c) ainda é relativamente recente no currículo da ESEF/UFRGS e os estudantes podem fazer comparações das exigências legais dos estágios, confrontando então as 450h instituídas a partir de 2005/1 com as 150h oferecidas/exigidas na organização curricular do antigo e ainda vigente 045-00 (muitos conviveram com alunos que ainda percorrem tal currículo). Para aqueles que não se sentem preparados para o exercício da prática pedagógica este tempo/espço pode ser visto como um desafio tão grande quando desnecessário. E é justamente aí, nesse período pré-estágio, que esta idéia de contagem regressiva faz algum sentido, como um desejo de logo chegar ao fim da linha evitando os dissabores que toda a experiência propicia. Como já foi discutida nesta pesquisa dissertativa a carga horária não foi relatada pelos colaboradores entrevistados como um problema ou um fardo do qual seria necessário se livrar o mais rapidamente possível. Além disso, as falas também apontaram a necessidade de se pensar em uma revisão na atual estrutura dos estágios em docência na ESEF/UFRGS, evitando que a carga horária esteja toda concentrada no final do curso e ajustando-os ao que prevê as DCNs.

A ESEF/UFRGS está passando por um importante movimento de reestruturação curricular, e por esta razão creio que a formação que vem sendo efetivamente oferecida e àquela que se pretende oferecer devem ser pontos de apoio às reflexões, discussões e novas configurações curriculares. É preciso aproximar de modo mais efetivo a formação da prática docente, desde o início do curso, para que se torne mais visível para os alunos as especificidades da área da EFI, tanto no campo escolar quanto em outros espaços do mundo do trabalho. No que concerne à formação inicial vale lembrar que mesmo que a divisão do curso em licenciatura e bacharelado tenha acarretado uma série de transtornos para o profissional da EFI no mercado de trabalho, é notório que houve também pontos positivos para a área. Um dos exemplos foi a valorização dos conhecimentos pertinentes ao campo da educação física escolar, que permitiu visualizar o quanto há de específico em um curso de licenciatura, e o quão complexo é a tarefa de estruturar a prática pedagógica neste componente curricular, e o quanto faz falta este conhecimento para atuar na escola e em diferentes espaços de aprendizagem fora dela (academias, clubes, espaços de saúde, etc).

Não tenho dúvidas de que são necessários mais estudos para que as questões levantadas nesta dissertação possam gerar modificações na estrutura dos estágios de docência na ESEF/UFRGS. Considero importante dar visibilidade em uma investigação de mestrado a fala dos estudantes sobre a experiência nos estágios de docência de 450 horas, mas seria muito interessante também ouvir outros segmentos que aí atuam (estudantes da escola básica, supervisores, orientadores de estágio, gestores de escolas campo de estágio etc.), pois a visão/perspectiva de todos os sujeitos envolvidos é fundamental para a compreensão dos processos de organização, planejamento e prática de ensino da EFI. Tais estudos permitiriam uma análise mais ampliada do que movimenta e do que emperra a engrenagem deste componente curricular tão importante para a formação inicial.

Creio que a principal contribuição desta pesquisa se centra justamente nos apontamentos dos sujeitos envolvidos no que se refere não somente à carga horária dos estágios, e sim, o modo como este tem sido efetivamente experimentado no interior do currículo de uma das grandes escolas de EFI do Brasil. Ainda mais se pensada como uma fonte de dados a partir da perspectiva dos estudantes que gravaram na pele um currículo que passa por uma grande reformulação curricular. Encerro esta dissertação com a certeza de que esta é apenas pequena parte de um necessário conjunto de estudos e discussões acerca da formação inicial para o exercício docente em EFI, para que a universidade deixe de enviar para as salas de aula sujeitos desconectados com o mundo do trabalho docente (MOLINA NETO; BOSSLE E WITTIZORECKI, 2010). Mas a encerro contente por ter me apropriado de tantos conhecimentos teóricos que somente através do olhar dos entrevistados à sua própria prática pude compreender, e que sei que podem servir de apoio a outros e diferentes olhares sobre o estágio curricular supervisionado na formação docente em EFI.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez., 2006.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação Profissional em educação física Brasileira: uma súmula da discussão dos anos 2001 a 2004. In: CAPARRÓZ, F.E.; ANDRADE FILHO, N.F.. *Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção*. Vitória, ES: LESEF/UFES, NEPECC/UFU, 2004.

BAGRICHEVSKY, Marcos. A formação profissional em educação física enseja perspectivas (críticas) para atuação na saúde coletiva? In: FRAGA, Alex Branco; WACHS, Felipe. (org.) *Educação Física e Saúde Coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Ministério do Esporte, 2007.

BORGES, Cecília. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (org). *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRACHT, Valter et al. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____; CRISORIO, R. *A Educação Física no Brasil e na Argentina*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRASIL. Lei 6494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6494impresao.htm>. Acesso em: 16 mai. 2009.

_____. Resolução do CNE n. 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>>. Acesso em: 16 mai. 2009

_____. Lei de nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2009.

_____. COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SESu/MEC. Descrição de área Formação Profissional em Educação Física. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 18, n. 3, p 247-256, maio 1997.

_____. Resolução CNE/CP n. 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. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2009

____. Parecer do CNE/CES n. 109/2002, de 13 de março de 2002. Trata sobre a aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores. 2002b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0109.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

____. Resolução do CNE/CP n.2, 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. 2002c. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

____. Resolução CNE/CES 07/2004, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. 2004a. Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res_2004_0007_CNE_CES.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2009.

____. Resolução do CEPE / UFRGS n° 04/2004, de 28 de janeiro de 2004. Institui a regulamentação relativa às Diretrizes para o Plano Pedagógico das licenciaturas da UFRGS. 2004b. Disponível em:< <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res04-04.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2010.

____. COMGRAD - COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. ESEF/UFRGS. Porto Alegre. Ata n.08/2004, p.1-6. 2004c.

____. Resolução n.º 03/2005 da Comissão de Graduação de Educação Física da UFRGS.

____. Resolução n.º 24/2006 do Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFRGS. Regulamenta as Atividades Complementares na graduação. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res24-06.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2010.

____. Resolução do CEPE / UFRGS. Resolução n. 31/2007. Estabelece a Regulamentação dos estágios de Docência dos cursos de licenciatura da UFRGS. 2007a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res31-07.htm>>. Acesso em: 08 abr. 2009.

____. Parecer do CNE/ CP n°09/ 2007. Discorre sobre a reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2009.

____. *Lei nº11. 788*, de 25 de setembro de 2008. 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 nº 6.494, de 07 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. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 19 fev. 2009.

____. *COMGRAD. Guia Acadêmico da Licenciatura*, 2008. 2008b.

____. *COMGRAD. Guia Acadêmico do Bacharelado*, 2008. 2008c.

____. Comissão de Graduação da Educação Física. Documento da COMGRAD/EFI ao SINAES – Triênio 2007 2009. Discorre sobre o perfil do curso, perfil do licenciado, currículo, seriação recomendada, carga horária e sua distribuição, grade curricular do curso de licenciatura, sistema de avaliação do projeto do curso, trabalho de conclusão de curso, atividades complementares e estágio curricular. 2009a.

____. *Histórico da Escola de Educação Física da UFRGS*. 2009b. Disponível em: <<http://www.esef.ufrgs.br/historico.php>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

____. Relatório do Núcleo de Avaliação da Unidade da ESEF/UFRGS. Mapeamento dos setores a partir de relatório fornecido pelas chefias/coordenações abordando recursos físicos, humanos e funções desenvolvidas. 2009c. Disponível em: <http://www.esef.ufrgs.br/arquivos/primeira_etapa_2009.doc>. Acesso em: 14 jun. 2010.

____. Resolução CNE/CES 04/2009. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf. Acesso em: 06 ago. 2009.

____. *Informações acadêmicas, 2009*. Informa a grade curricular do curso. 2009e. Disponível em: <<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodCurso=314&CodHabilitacao=98&CodCurriculo=280&sem=2009022>>. Acesso em: 06 ago. 2009.

____. Ata de n. 08 de 09 de julho de 2010 do CONSUNI/ESEF/ UFRGS. 2010.

____. Disponível em: <<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/sumula.php?CodCurriculo=&CodHabilitacao=&sem=1999012&codatividadeensino=2450>>. Acesso em: 29 mai. 2010.

BRAUNER, Vera Lúcia Pereira. La formación del profesorado de Educación Física em la UFRGS, Porto Alegre (Brasil). Tendências teóricas. 1999. Tese (Doutorado) – Educació Social Contemporánea, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1999. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000280491&loc=2010&l=802ceee14f59dcc6>>. Acesso em: 19 ago. 2010.

_____. 2000. Formação de Professores: um breve estudo comparativo dos currículos da Escola de Educação Física da UFRGS. In: *Coletânea do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 52-62, jun, 2000.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da licenciatura em história*. 2006. Tese (Doutorado) – Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/8898>>. Acesso em: 08 ago. 2009.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2010.

DUARTE, André. Sobre biopolítica: de Foucault ao século XXI. In: *Revista Cinética*, v. 1, p. 1-16, 2008. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre_duarte.htm>. Acesso em: 10 ago. 2009.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A Formação prática de professores no estágio curricular. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 32, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.com.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s104-40602008000200015>. Acesso em: 21 jul. 2010.

FERNANDES, Ana Angélica Pereira. *As trocas interindividuais em fóruns e lista de discussão: um estudo de caso no âmbito do curso de pedagogia em EAD*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/15345>>. Acesso em: 08 ago. 2009.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação, Currículo e Saber. In: CAPARRÓZ, F.E. *Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção*. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001.

FOLLE, Alexandra et al. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. In: *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, jan./mar., 2009.

FRAGA, Alex Branco. *Exercício da Informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 34ª ed., 1996.

FURASTÉ, Pedro Augusto. Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação. Porto Alegre: s.n., 2007.

GENTIL, Heloisa Salles. *Formação docente: no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais*. 2002. Dissertação (Mestrado) - Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/2067>>. Acesso em: 08 ago. 2009.

_____. *Identidades de professores e rede de significações: configurações que constituem o “nós”, professores*. 2005. Tese (Doutorado) – Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/7433>>. Acesso em: 08 ago. 2009.

GILES, Marcelo Gustavo. A Formação Profissional em Educação Física. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R.. *A Educação Física no Brasil e na Argentina*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. Referencial Curricular de Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da Educação Física Escolar I. In: *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 1, p. 09-24, Campinas: 2009.

GÜNTER, Maria Cecília Camargo. *A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. 2006. Tese (Doutorado) – Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001.

LARA, Isabel Cristina Machado de. *Exames nacionais e as “verdades” sobre a produção do professor de matemática*. 2007. Tese (Doutorado) – Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/13276>>. Acesso em: 08 ago. 2009.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. In: *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de Professores*, v. 1, n. 01, ago. – dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/3>. Acesso em: 06 mar. 2010.

_____; ANDRÉ, M.D.E. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAZO, Janice Zaperlon. Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 2, p. 155-166, Campinas: jan., 2001.

MENEZES, Marilu Nörnberg. *Embaixo da escada: o tempo e o espaço do trabalho pedagógico coletivo*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/15515>>. Acesso em: 08 ago. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: Org. MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S.. *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Sulina, 2004.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. Educação e Educação Física: o espaço pedagógico para localizar a educação física e os fundamentos que podem mantê-la na escola: reflexões sobre algumas possibilidades. In: CAPARRÓZ, F.E.; ANDRADE FILHO, N.F.

(org.). *Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção*. Vitória, ES: LESEF/UFES, NEPECC/UFU, 2004.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Capacidade de Escuta: questões para a formação docente em educação física. In: *Revista Movimento*, v. 8, n. 1, p. 57-66, Porto Alegre: jan/abr, 2002.

_____. Identidades e perspectivas da Educação Física na América do Sul. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (org.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

MOLINA NETO, Vicente; GILES, Marcelo Gustavo. Formação Profissional em Educação Física. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. *A Educação Física no Brasil e na Argentina*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Formação de Professores de Educação Física. In: TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JR, Marcílio. *Formação em educação física & ciências do esporte: políticas e cotidiano*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010.

MOREIRA, Adriana Longoni. *As diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre-RS*. 2009. Tese (Doutorado) – Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/16396>>. Acesso em: 08 ago. 2009.

MÜLLER, Deise Margô. *Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física: adequação legal ou reforma?* 2006. Dissertação (Mestrado) – Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/8058>>. Acesso em: 08 ago. 2009.

NUNES, Cássio Felipe Tejada; MOLINA NETO, Vicente. O processo de federalização da ESEF/UFRGS sob a perspectiva dos professores- o estudo de um caso. In: *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.167-190, mai./ago., 2005.

NUNES, Rute Viégas; FRAGA, Alex Branco. “Alinhamento Astral”: o estágio docente na formação do licenciado em educação física na ESEF/UFRGS. In: *Revista Pensar a Prática*, v.9, n. 2, p. 297-311, Goiânia, jul/dez, 2006.

OLIVEIRA E SILVA, Lisandra. *Um estudo de caso com as mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Portugal: Porto Editora, 1995.

PRATES, Ana Lúcia da Fontoura. *Por que a licenciatura em música?* Um estudo sobre escolha profissional com calouros do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003. 2004. Dissertação (Mestrado) – Música, UFRGS, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/4660>>. Acesso em: 08 ago. 2009.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. *Formação inicial de professores: análise da prática de ensino em Biologia*. 2007. Tese (Doutorado) – Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/11065>>. Acesso em: 08 ago. 2009.

SADI, Renato Sampaio. Formação Permanente de Professores de Educação Física: notas de investigação sobre o conhecimento crítico-criativo. In: *Revista Motrivivência*, ano XVIII, n. 26, jun., 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/.../1869>. Acesso em: 02 mai. 2010.

SANCHOTENE, Mônica Urroz. *A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SCHERER, Alexandre. *O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em educação física*. 2008. Tese (Doutorado) – Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 2ª ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Páris, 1997.

VENTORIM, Silvana. A Formação do Professor e a Relação Ensino e Pesquisa no Estágio Supervisionado em Educação Física. In: CAPARRÓZ, F.E. *Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção*. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Natureza da pesquisa: você está sendo convidado a participar da pesquisa “Os estágios de docência e a formação de professores em educação física: um estudo de caso no curso de licenciatura da ESEF/UFRGS”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS, que tem por finalidade descrever a partir de observações, análise documental e entrevistas, **a percepção de estudantes estagiários do curso referido acima, concluintes de todas as etapas de estágio curricular obrigatório, relativa a carga horária total de estágio curricular obrigatório e suas funções na formação docente.**

2. Participantes da pesquisa: O orientador da pesquisa é o Prof. Dr. *Alex Branco Fraga*, que pode ser encontrado em horário comercial no seguinte endereço: Rua Felizardo, 750; bairro Jardim Botânico; Porto Alegre/RS. CEP: 90690-200, ou pelo telefone: (51) 3308.5821. A aluna de mestrado Rute Viégas Nunes também poderá ser encontrada no endereço e telefone acima. Caso queira, você pode esclarecer qualquer dúvida diretamente com o COMITÊ DE ÉTICA DA UFRGS pelo telefone 3308.3629.

3. Sobre as entrevistas: Trabalharemos com entrevistas individuais semi-estruturadas, com duração prevista entre 10 a 15 minutos, para colher informações sobre a prática de ensino realizada pelos estudantes de Educação Física durante os estágios curriculares supervisionados.

4. Riscos e desconforto: Sua participação nesta pesquisa não traz complicações legais, nem riscos a sua saúde ou a sua dignidade. O inconveniente maior será a dedicação de um tempo para responder às questões da entrevista. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

5. Confidencialidade: Os dados obtidos serão utilizados pela aluna acima citada para a elaboração de trabalho de dissertação de mestrado no PPGCMH, bem como para a confecção de artigos científicos e/ou capítulos de livros. O material resultante do trabalho ficará depositado na Escola de Educação Física da UFRGS. Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais. Em todas as etapas da pesquisa será preservada sua identidade, bem como as identidades de todas as pessoas por você referidas;

6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa traga informações relevantes e, de algum modo, subsídios às práticas didático-pedagógicas dos cursos de formação de professores de educação física, principalmente às relativas aos estágios curriculares .

7. Despesas: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem abaixo:

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que foi lido para mim, descrevendo o estudo **“Os estágios de docência e a formação de professores em educação física: um estudo de caso**

no curso de licenciatura da ESEF/URFGS”. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo.

___/___/___

Assinatura do sujeito ou representante legal

Local

Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito ou de seu representante legal para a participação neste estudo.

___/___/___

Assinatura do responsável pela pesquisa

Local

Data

Roteiro de entrevista

1. O que te levou a escolher o curso de licenciatura em Educação Física na UFRGS?
2. Qual era a tua expectativa em relação à licenciatura em Educação Física?
3. Você já havia tido alguma experiência de ensino em ambiente escolar antes de cursar o estágio de docência supervisionado?
4. Quais eram as tuas expectativas em relação ao estágio?
5. As tuas expectativas em relação ao estágio de docência foram correspondidas? Por quê?
6. De um modo geral, como tu descreverias a estrutura dos estágios de docência da ESEF/UFRGS?
7. Que diferenças tu apontarias entre cada um dos três estágios de docência supervisionados na ESEF/UFRGS (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)?
8. Levando em consideração os três níveis de estágio, em qual deles tu te desempenhaste melhor? E por quê?
9. Levando em consideração os três níveis de estágio, que aprendizagem foi mais significativa para ti? Em que momento isto aconteceu?
10. Qual a tua opinião em relação à carga horária total dos estágios (450h) e sua distribuição nos três níveis de ensino?
11. Há mais algum relato em relação ao teu estágio e a tua formação em licenciatura em EFI que tu gostarias de fazer?

Transcrição nº 9
Entrevistada G
Curso de Licenciatura EFI na ESEF/ UFRGS
Ingresso 2005/2
Formatura 2008/2

1. O que te levou a escolher o curso de licenciatura em Educação Física na UFRGS?

Eu já tinha entrado na Universidade Federal, em 2002, acredito eu, no curso de Agronomia. E lá eu fiz acho que uns quatro semestres. Aí eu comecei a ficar descontente pela metodologia que era utilizada na Agronomia, que ela era muito tecnicista, era muito... não tinha envolvimento com o aluno, era muita... as provas eram muita decoreba, então não me adaptei a forma do curso da Agronomia, lá. Então eu peguei e decidi tentar outro curso, então. Aí eu tentei entrar na Educação Física, na UFRGS pela... pelo ingresso extra-vestibular, mas não deu certo, tinha pouca vaga e muito concorrente. Então eu optei pela... fazer vestibular de novo. Eu escolhi Educação Física, por que, como naquela época, como eu já estava meio descontente com o curso, eu tinha bastante tempo em casa, eu comecei a fazer academia, aí eu comecei a pensar, assim, “Quem sabe, né?... Fazer Educação Física, é uma coisa legal e tal!” Apesar da minha Educação Física escolar, ter sido péssima! Aí, eu: - Não, vamos tentar! Aí, fui pro vestibular de novo, aí entrei no segundo semestre. Aí, foi isso que me levou, a descontentamento com o curso anterior e estar fazendo academia, estar fazendo alguma coisa voltada nessa área! Aí, eu achei interessante tentar. E eu escolho sempre é pela UFRGS (Ah! Com certeza).

[Em razão?]

Em razão de ser pública, não tem nada a ver com melhor ensino, nada, por ser pública, né? Então, a gente vai!

2. Qual era a tua expectativa em relação à licenciatura em Educação Física?

A expectativa em fazer a licenciatura era realmente essa, pegar e ter um, ter um amplo mercado de trabalho, por que naquela época, foi justamente na época em que foi dividido o curso, só que na época da inscrição do vestibular eu não tinha a mínima noção de que tinha sido dividido em licenciatura e bacharelado, eu achava que a licenciatura realmente era, a licenciatura

que poderia abranger as duas áreas de trabalho e eu esperava ter acesso a essas duas áreas, ter ensinamentos tanto na parte escolar, tanto na parte de academias e recuperações e etc.

3. Você já havia tido alguma experiência de ensino em ambiente escolar antes de cursar o estágio de docência supervisionado?

Somente nas disciplinas que tinha as técnicas de ensino, como... (3min) Rítmica em Atividades Escolares, aquela outra de... Ginástica Artística, também, que não é em ambiente escolar, mas as crianças eram de idade escolar e vinham até a UFRGS, fora assim, as disciplinas, não!

4. Quais eram as tuas expectativas em relação ao estágio?

Em relação aos estágios, a expectativa é que eles realmente fossem supervisionados, que era a proposta da UFRGS, até, por isso, não poderia ser feitos em ambientes privados, justamente pra não... por que teria que ser 100% supervisionado, teria que ser na cidade de Porto Alegre, por que isso favorecia aos professores da UFRGS, então, eu acreditava que, já que eles argumentavam isso, que iria ser realmente 100% supervisionado, teria a presença integral do professor, ali no ambiente e teria algum feedback maior da... das tuas aulas, assim.

5. As tuas expectativas em relação ao estágio de docência foram correspondidas? Por quê?

Não foram correspondidas em nenhum dos três estágios, por que não foi 100% supervisionado, não teve feedback das aulas, maioria das vezes eram por relatórios ou então num grande grupo, o que não, não favorecia a troca de experiências, nem no caso do primeiro estágio, aonde tu deveria observar o outro aluno, no fim aquela observação tornava-se mais uma pressão psicológica de alguém analisando a tua aula, do que uma forma de tu ter novas opções de utilidades, o que eu acredito que era a intenção, mas isso não acontecia, por que não, as duplas, elas não foram formadas por afinidade, elas foram formadas, sim por disponibilidade de horário ou então por, por ordenamento, então isso não favorecia, nem um nem... nem o outro: nos casos das pessoas que tinham maior afinidade, talvez isso tenha acontecido, no meu caso, não aconteceu. Em relação ao retorno do docente, não aconteceu no primeiro estágio, até que foi levada a coordenação do curso que a, que a docente não, não freqüentava a escola, até a Diretora da escola, pegou e reclamou que a professora não estava presente, foi perguntado, quando é que

ela viria, e na verdade também não foi solucionado o problema, continuou assim até o final do semestre. A maioria do pessoal não reclama, por que é favorável pra o aluno o professor não estar ali, já que ele sabe que ele vai passar, que ele sabe que vai ter um bom conceito, na verdade a gente não utiliza o estágio como uma preparação para nossa vida futura como profissional, a gente vê o estágio como mais uma disciplina que a gente tem que concluir, que a gente tem que passar com conceito bom, só pra isso que serve o estágio, analisando dos, dos discentes que eu conheço, né?, que nós conversávamos. Ao que, que... Aonde é que a gente conseguia uma maior troca de experiência, era com o pessoal que a gente conhecia, quando a gente ia montar o nosso planejamento, a gente pegava e perguntava pra os nossos conhecidos, assim “- Ah, que tu acha de fazer isso?”, “- Ah! Tu tem alguma dinâmica, que, que tu conhece pra essa faixa etária?”, “- Ah! Eu estou trabalhando isso! Que, que tu, que tu sabe?” e tal. Aí, era aí que a gente conseguia a maior... maiores informações, não necessariamente com o pessoal que estava no estágio, mas sim o pessoal que a gente conhecia, de outros semestres, que entraram com a gente, que a gente conhecia em outras disciplinas, até mesmo em outros cursos, né?, pela diversidade de cursos em uma mesma turma na UFRGS.

[Isso em relação aos três estágios, nos três níveis?]

Sim, foram nos três estágios, nos três níveis. Todos eles com a mesma, com a mesma justificativa, a justificativa de que era o início dos estágios, que o curso era relativamente novo, né? Que a nova nomenclatura era nova, né?, que não tinha os profissionais disponíveis pra, pra situação, pra colocar nos três estágios, então que a gente deveria entender a situação que acontecia, justamente pela falta de profissionais. Só que aí, é uma coisa bem complicada para nós, né?, por que, tudo bem, a gente entrou, era início de curso, a gente não tinha a mínima noção que era início de curso, nós estávamos no percurso da nossa vida normal e encontramos a universidade nessa dificuldade, “- Ah! Vamos trocar o curso?”, “- Vamos!”, trocaram o curso, não viram que depois de cinco semestres eles teriam que, pegar e fazer os estágios, por que, quem faz o curso, faz o currículo e sabe que em tanto tempo tu vai precisar do profissional pra aquela área. Fomos lá, chegamos no estágio e demos de frente com esse problema. E foi bem dificultoso pra mim, por exemplo, que eu não tinha, que eu não fiz... (como é que se chama?... Magistério, né?) Não fiz aquele antigo Magistério, muita gente que entra pra Educação Física, já tinha Magistério, então, tem uma maior facilidade em pegar e ter contato com as crianças e os

adolescentes, não fiz Magistério, fui direto pra Educação Física, então fui direto pra, pra batalha, né? Pegar e ter uma turma, e fazia todo planejamento, e tal. Até mesmo uma outra disciplina que tem, Metodologia do Ensino, também, ela não foi uma disciplina que preparou pro ambiente escolar, o professor Artur falou, que ele não teve o tempo suficiente que ele queria pra ele colocar todas as idéias que ele tava, que ele tinha em mente, e assim, ele acabou usando, evitando essa parte de planejamento realmente, que a gente deveria ter, a forma de pegar e fazer planos de aula, plano de ensino, isso a gente nunca teve, plano de aula, plano de ensino, todo mundo cobrava, todo mundo pedia, mas ninguém ensinava como se fazer, isso, a gente teve que “aprender na marra”, no “vai que é tua”, então a gente foi indo pra fazer os planejamentos, a fazer o, toda aquela parte, tem uma disciplina que, Planejamento de Currículo e Avaliação Curricular, que eu acho que é nota sete, que também não cumpriu com o objetivo dela, não foi satisfatória, ela não ensinou aquilo ali, ela mostrou o que, que era, mas tá tudo bem, e daí? Como é que se faz? Isso ela não fez. E também tem a dificuldade onde na FACED, tem uma mistura entre as áreas e a Educação Física, ela não é igual a matemática, o planejamento é diferente, a gente não vai pela, pelo nível de escolar deles, a gente tem que ir pelo desenvolvimento motor deles, a gente não pode ir, bah, pela idade, pela faixa etária, isso não existe na Educação Física. Pode fazer um planejamento pra sete, oito anos e chegar e o desenvolvimento motor não ser satisfatório pra idade, o que tu vai fazer? E isso não é visto na disciplina da FACED. Isso é uma coisa que dificulta muito pra nós da Educação Física.

[Em relação aos professores supervisores, os professores de educação física ou o professor unidocente da escola, havia presença deles acompanhando, instruindo, dando alguma contribuição?]

Não! No ensino infantil, não há presença de professores de Educação Física, há somente a professora regente da classe e ela não participava de nada, era só o momento de descanso delas, na verdade, né?, que era o momento que, Bom! Tu vai lá, agora a gente tem um tempinho pra nós organizarmos todo o resto! Não teve nenhuma conversa entre elas e o pessoal da Educação Física, até mesmo com a coordenadora do... dá... professora coordenadora do estágio, pra dizer: “- Ah! O que a gente vai trabalhar? O que a gente não vai trabalhar? O que é que vocês já estavam trabalhando? O que vocês não trabalharam? Qual o objetivo de vocês?”, não teve isso... A gente chegou, colocou o que a gente queria, da forma que nós queríamos e... foi isso. A gente

tava, a gente tinha liberdade pra fazer qualquer coisa, como nós queríamos ali! No Ensino Fundamental era a professora de classe, também, que eu peguei uma 4^o série, onde ela também não... não havia Educação Física pra eles, havia um tempo livre, onde eles praticavam futebol, só e as meninas pegavam uma bola e faziam o que queriam, então não teve um, um entrosamento também, que ela não tinham uma vivência de Educação Física, então não tinha como ela pegar e trocar idéias, né?, Ela pegava e me deu também, total liberdade de fazer o que eu quisesse com a turma, tive o apoio, sim, dela, em relação com a turma, onde tudo que eu fazia ela me apoiava, me apoiava perante os alunos, na dificuldade que eu tinha ela tava sempre do meu lado pra ter um controle maior daquela turma ali. No Ensino Médio nos tivemos uma dificuldade aonde, na verdade eu fui privilegiada, né?, por que eu consegui uma turma de Ensino Médio que tava fazendo Magistério, então eu tive uma experiência diferente dos demais. Naquele caso... neste caso, eu tive um pouco mais da presença da professora de Educação Física, por que ela pego e me disse quais eram os temas que eu deveria trabalhar com eles, é... ela realmente, ela pegou, a gente teve uma conversa, ela pegou e me chamou, a gente conversou, ela pegou e disse: “- Oh! Tu tem que trabalhar isso, isso e isso!”. E da forma que eu ia trabalhar, isso também não importava, importava que eu tivesse passado aquele conteúdo pra eles, pra ela colocar no planejamento dela, né, o que, que é, que eu tinha feito já... Em todos eles... tiveram o... (como é que se chama? Portfólio, né, que eles chamam?), tiveram portfólio, onde a gente deveria colocar ali o... tudo que a gente trabalhou, mas o que que é que não valeu pro portfólio? O que não teve retorno! O aluno faz todo o portfólio, coloca todo o portfólio, mas não teve nenhum feedback, isso é totalmente inválido, por que tu pega todo o teu tempo, ali, tu faz todo ele bonitinho, ajeita, coloca todo o material que tu acha importante, que tu acha relevante, mas tu não tem retorno do teu, do teu professor.

[Ele não foi devolvido?]

O primeiro foi... foi devolvido, só que sem nenhuma observação [risos], ele foi e votou da mesma forma, só na capa continha o... a tua nota, teu conceito, então isso é mais frustrante do que não ser devolvido, por que não ser devolvido, pelo menos ele ficou lá, tu não sabe que, tu não sabe se ele leu ou não leu, né, quando ele volta, se tem um conceito na capa, tu fica naquela dúvida, tá a pessoa leu todo ele, não botar nenhuma observação, é impossível! De não colocar

nenhuma observação no material que tu recebe, a menos que a pessoa esteja muito bem preparada, mesmo assim poderia botar uma observação assim, olha, “- Muito bom seu trabalho”.

6. De um modo geral, como tu descreverias a estrutura dos estágios de docência da ESEF/UFRGS?

Como ele é montado, eu acho totalmente desnecessário a... exigência de ser em Porto Alegre, de ser nas escolas que eles determinam, de ser dessa forma, por que se não vai ser supervisionado não tem o por que, pegar e dificultar, tem pessoas que não moram em Porto Alegre, poderiam muito bem, pegar e conseguir conciliar a sua rotina de, de trabalho, de, de residência, de, de casa, de moradia, pra pegar uma escola mais próxima à sua casa, até por que, poderia até mesmo conseguir uma escola particular, aonde já, teria já uma possibilidade de ingresso numa, na rede particular, é ridículo pegar e fazer uma, um estágio em uma escola estadual, em uma escola pública que só vai ter o ingresso de forma do concurso e esse teu estágio não vai servir como tempo de docência, se não vai ser supervisionado, se não tem essa... se a exigência é essa, que seja supervisionado, não tem, não tem o por que ser numa rede pública, de resto a questão de eles serem duplas, que um vai ser observador, também não tem necessidade disso, eu, os três deveriam ser dessa mesma forma, só um foi, os outros dois os professores abriram mão dessa exigência, se é, se tem que ser em dupla, tem que ser em dupla, se não ter que ser em dupla, então que não coloquem essa exigência, não tem necessidade disso, isso não vai conseguir cumprir o objetivo de ser somente pra pegar e ampliar o teu repertório de atividades, por que é muito mau instruída essa relação entre, entre duplas, no, no, no estágio, que na verdade tu não vai tá em dupla quando tu for pra, pra tua área de atuação, tu vai tá sozinho, tu não vai ter ajuda, a gente vai ter muito mais crianças do que realmente a gente tem no estágio, dependendo às vezes tu pega uma turma com menos crianças, e aí? Tu vai chegar no estado, até mesmo na rede particular hoje, tu tem mais de quarenta crianças dentro de uma turma, tu não tem um auxiliar pra pegar e ficar te observando, pra ficar te falando: “Olha lá o fulaninho tá fazendo tal coisa e tal.”, isso não existe, se ele é, se o estagio é pra ser realista, então tem que ser realista.

7. Que diferenças tu apontarias entre cada um dos três estágios de docência supervisionados na ESEF/UFRGS (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)?

...Faixa etária... Apenas a faixa etária... E desenvolvimento motor de cada faixa etária, que tem até todas as particularidades de cada faixa etária, né? O... o que que tu vai fazer, como tu vai fazer, no meu caso eu tive, a diferença foi bem expressiva nos três, por que eu peguei a, a menor faixa etária do ensino infantil, fui depois pra quarta série e depois eu fui pra uma turma de Magistério, então eu tive a possibilidade de pegar e fazer uma diversidade ampla em todos os três, aí a diferença vai de acordo com, com o discente que tá lá, tu pode pegar e tu pode entrar no ritmo e pegar e fazer só esportes, pode fazer... só a área onde tu atua, daí vai do discente que tá ali pra fazer o estágio, no meu caso eu privei por pegar e fazer coisas bem diferentes, privei por pegar e seguir exatamente o que tava lá no, PCN, pegar e fazer dança, fazer lutas, fazer esportes, fazer todas... essas variedades, aproveitar já que estava no estágio mesmo, né?, e testar todas elas, o que foi muito bom pra minha formação, né?, e acredito também que pros alunos, por que eu pensava assim, “Pô, pelo menos uma vez na vida eles vão ver isso aqui, não sei se vão ver depois, pelo menos agora eles vão ver isso aqui.”, e esse foi o meu objetivo nos três estágios, pegar e dar a maior quantidade de coisas que eu pudesse pra eles, justamente pra que se eles não tivessem a possibilidade de ter isso num futuro, eles tivessem tido pelo menos uma vez.

8. Levando em consideração os três níveis de estágio, em qual deles tu desempenhaste melhor? E por quê?

Acredito que... o desempenho melhor foi no terceiro estágio, que era com o Magistério, justamente por... por eu... como eu não tenho experiência em... não sou atleta em nenhuma atividade desportiva, a docência da Magistério foi muito mais tranquila pra mim, por que eu não tinha aquela, aquela pressão de eu saber fazer, saber demonstrar e ter que fazer, e ser uma atleta, isso facilitou pra mim e eu acho que foi bem melhor, por, justamente pela Educação Física ter sido frustrante na, na rede escolar pra mim, pegar e ter essa possibilidade de passar pra uma turma de Magistério, que vai ter o acesso a pegar e dar aula pras crianças, pra... eu acho que foi muito gratificante pra mim, poder pegar e mostrar a Educação Física, a importância da Educação Física, tudo que a gente caba vendo na faculdade, a gente conseguir passar pra uma turma de Magistério, acho que esse foi... foi o melhor estágio pra mim, por que como eu já tinha passado pela, pelo ensino infantil e pela também quarta série, que também, (20:43) né, não ter um

professor de Educação Física, eu vi as dificuldades que esses, todos profissionais tinham, né, de não ter tido acesso a essa, a esse tipo de informação, mais assim: “- Olha, tu tem que dar Educação Física pro teus alunos, por que ela é importante, não é somente por que tu tem que cumprir essa tua carga horária, tu tem que ter um objetivo pra ti fazer aquela tua uma hora com aquelas crianças, então é que... esse estágio foi o melhor pra mim, justamente pelo objetivo que eu tinha com eles de pegar e transmitir isso pra eles e eu acredito que foi bem recebido por eles, que eles conseguiram entender assim: “- Bah! Realmente Educação Física não era só pegar e jogar futebol.”

9. Levando em consideração os três níveis de estágio, Que aprendizagem foi mais significativa pra ti? Em que momento isto aconteceu?

O aprendizado mais significativo, acho que foi a diversidade, no nível de, tanto cultural, quanto social, quanto de desenvolvimento motor, foi essa questão assim, de, de tu ter que realmente saber com quem é que tu tá lidando, isso eu percebi ao longo dos três estágios, não foi um momento só assim: “Ah! Plim! Te achei!”, não... foi indo, acontecendo, amadurecendo, eu acho que na verdade isso foi se salientar mais agora, depois que eu me formei, agora que eu to, que eu to dando Catequese, né?, então a gente percebe assim, que a gente tem que saber qual é o nível de criança que a gente tá lidando, que que é, qual é o nosso objetivo com esses encontros que nós temos, então é fundamental tu saber com quem tu tá lidando e também planejamento, que é uma coisa essencial em qualquer atividade, às vezes a gente ficava assim: “Ah! Mas a gente tem que pegar e fazer um planejamento de tantas atividades.”, falava: “Ah! Vou fazer só duas três, por que sei que não vou utilizar cinco.”, só que assim, quando sobra atividade é uma maravilha, o problema é quando falta atividade, se sobrar tu tem pro próximo encontro, agora se faltar tu “te vira nos 30””, por que não tem o que tu fazer, tu não vai conseguir controlar a tua turma, tu não vai conseguir fazer nada, então antes o planejamento, o que que tu vai fazer, que hora que tu vai fazer, como tu vai fazer é essencial, até mesmo na Catequese, se tu não sabe o que é que tu vai falar, o que é que tu vai fazer, vira uma baderna, não tem, não tem como ti segurar depois que eles perdem a linha do raciocínio deles, e também conseguir entender o desenvolvimento deles, tu não vai conseguir fazer uma criança com nove anos, prestar a atenção em ti mais do que dois minutos, ela não vai conseguir, isso é uma questão de desenvolvimento, ela não vai, tu não vai conseguir fazer isso, tu vai ter que ser muito ágil, tu vai ter que ser rápido

nas coisas que tu quer passar pra ela, pra ela conseguir continuar prestando a atenção em ti, até mesmo nós nas aulas de Educação Física lá na ESEF, não conseguíamos prestar a atenção por muito tempo nos professores e a gente exige isso deles, querem que durante aqueles cinquenta minutos de aula, eles comecem a prestar a atenção em nós e durante cinquenta minutos, é impossível, e aí o que acontece? O professor fica descontrolado e acaba jogando a culpa nos alunos, na verdade não é culpa deles, é culpa nossa que não conseguimos pegar e prender a atenção deles e variar as atividades pra manter aquele pico de energia deles.

10. Qual a tua opinião em relação à carga horária total dos estágios, das 450 horas e a sua distribuição nos três níveis de ensino?

Olha, depois que passa, fica tranqüilo, enquanto tu tá fazendo assim, tu, tu não vê a hora de acabar, tu, tu prepara assim, até a metade mais ou menos, depois tu fica bem tranqüila, depois que tu já tá adaptada a situação, ali fica tranqüilo, mas é uma coisa, assim, desgastante, eu acredito que pela motivação dos estágios, não é uma coisa motivacional, não é uma coisa: “- Tá, vamos pro estágio agora, agora vai ser... o máximo.”, por que deveria ser, né? Se tu tá fazendo licenciatura, por exemplo, o auge da tua disciplina vai ser tu pegar e estar em contato com os alunos, e não é isso, tu vê uma coisa torturante... o estágio, tu pega assim: “- Bah! Vou ter que fazer estágio, tenho que fazer isso, tenho que fazer aquilo.”, não... não... não sei o que que poderia ser feito para, modificar essa visão que, o... o... os discentes tem do estágio, o estágio é uma coisa torturante, até mesmo as disciplinas de técnicas, pra ti pegar e chegar: “- Tá, agora vamos pra parte prática.”, todo mundo gela, né?, “- Bah! Parte prática... vai vir as crianças, o que que eu vou fazer? Tem toda aquela cobrança, assim: “- Ah! Tem que dar certo! ”Não tem que dar certo, tem que tentar, se deu certo, deu, não, não existe certo e errado em docência, uma hora tu vai acertar e vai depois descobrir que tu tava errando, não existe isso, e isso é uma cobrança feita pra nós: “- Vocês tem que acertar”, “Vocês tem que calcular o tempo”, “Vocês tem que saber o quanto tempo vai durar a atividade, quanto tempo não vai durar e tarara tarara tarara...” Ai tu chega lá, tu dá cinco minutos de atividade, “- Pronto, ela disse que vai dar cinco minutos”, a atividade está indo super bem, as crianças estão adorando, tarara tarara, tu pega cinco minutos, acaba a atividade. Vamo “tchê”, dá mais um tempinho, não precisa acabar o negócio... na hora que tu determinou, não pode, tem que sentir os alunos, na mesma forma quando disse que ia dar dez minutos daquela atividade, aquela atividade não deu certo, termina com ela... por que senão

aquela aula vai acabar e tu não vai conseguir segurar, né, então assim, é uma coisa assim... frustrante pro docente, pegar e pros docentes, no caso, quando nós estamos dando aula, né?, aquele, aquela pressão assim, psicológica, né?, e aí colocam tu naquela rodinha lá, pra ti contar pras tuas colegas como é que foi, tem competição, né?, é obvio que tem competição dentro da turma, né?, ai fica naquela coisa assim, o pessoal que já tem aquela, aquele nível maior de conhecimento dos alunos, já tem experiências anteriores, né?, já deu aula não sei aonde, já participou de voluntariado não sei aonde e tal, aí tu começa a contar a tuas, nem conta, né?, fica na tua ali, o pessoal começa a contar e tu fica pensando, “Bah! Mas o meu só dá errado!”, então tem assim, é uma coisa assim em si, depois que passa todo mundo diz que é uma maravilha, mas se tu fizer a pesquisa com eles durante o estágio, tu vai ver que a frustração é muito grande.

[E tu acha que isso seria alguma coisa pra ser trabalhada durante a graduação, em alguma disciplina específica, essa preparação pra entender como é que se dá o processo, tanto o processo de amadurecimento profissional de vocês, pra entender, por exemplo, como tu disseste agora, que uma determinada atividade deve durar mais ou menos o tempo que tu previste ou que a linguagem que você vai usar vai ser de determinada forma, com determinada idade, esse amadurecimento profissional, acha que poderia ser trabalhado antes ou ele deve, ele vai acontecer naturalmente mesmo no estágio, mesmo que seja uma, uma época ou um momento mais difícil formação?]

... A dificuldade durante a graduação na UFRGS é a, é a oferecimento de cadeiras em diferentes níveis, tu pode pegar e fazer uma disciplina do sétimo semestre, estando no terceiro, tem essa possibilidade, é só tu pegar e fazer as cadeiras pré-requisitos, então isso é uma... uma coisa assim, que não deveria acontecer. Ela deveria, deveria ser... o... a graduação deveria ser gradual, ela não deveria ser de uma forma totalmente, assim, tu pode fazer tudo ao mesmo tempo, tu pode fazer uma cadeira na FACED, tu pode fazer uma cadeira da, da ESEF, tu pode fazer uma cadeira da Medicina, tu pode fazer tudo ao mesmo tempo e acaba que essas disciplinas, elas não, não se completam, elas são disciplinas parciais, a disciplina da FACED, ela se concentra somente na FACED, ela não é interdisciplinar, ela não faz uma conjunção entre todas elas, isso é que dificulta, uma pessoa, um professor fala uma coisa, outro professor fala outra coisa e tu tem que juntar tudo, só que tu não consegue juntar tudo, por que tu tá preocupado no que que tu vai responder na tua prova, tu não tá preocupado em o que que tu vai fazer com aquela informação na

prática, tu tá preocupado com o que tu vai fazer com aquela informação na teoria, na tua prova teórica, isso é o que dificulta pra ti chegar no estágio e lembra, “Ah! É, realmente, aquilo era isso aqui.”, isso dificulta muito, as provas teóricas dificultam muito, tu tá sempre preocupado se tu vai conseguir atingir a tua meta, naquela tua prova lá, que no fim é uma decoreba, isso dificulta muito, tu lê textos disso, daquilo e parara parara, que na verdade tu não interpreta, tu decora pra ti responder na tua prova, isso é que consegue fazer com que o estudante lá, quando chega na frente dos alunos, pare e pense assim: “Ah! É realmente, aquele filósofo tava querendo dizer isso.” Ah! Para de viajar, né!, Não existe isso, quando tu chega lá, tu não vai lembrar do filósofo que pegava e falava que nessa faixa etária acontece isso, isso e aquilo, não adianta, a disciplina tem que ser mais prática, não no sentido de pegar e colocar o, o aluno junto com a criança, mas não, mas a prova não ser tão baseada nas partes teóricas, ter tanta decoreba, tem que haver mais... um... interpretação.

[Uma formação mais reflexiva, dá pra dizer?]

Em termos, por que, quando a gente fala assim, Uma formação mais reflexiva, aí eles começam a viajar, começam só na filosofia e acabam não vendo na prática, acabam ficando só naquela divagação e parara parara parara e não entram na, no exemplo prático, em pegar e dizer assim: “-Olha, quando, vai chegar uma situação, vocês vão ter uma situação assim assim, assim assado, vai chegar uma situação em que o aluno vai fazer isso, o que que vocês poderiam fazer?” Entende? Pegar e ter uma, uma conversa, uma aula que fosse uma conversa, onde os alunos pudessem colocar suas dúvidas, seus medos, tivesse aquela interação entre todos, mas sem o certo e o errado, sem cair, sem isso aí cair em prova, a gente ter que ficar preocupado, “Ah, mas será que isso aqui vai cair numa prova?” Eu acredito que essa, o... a... Todo semestre se finalizar em uma prova, que não é bem construída, isso a gente pega e vê em aviação... a gente... é ridículo, a gente ter uma disciplina de avaliação, onde diz que a nossa avaliação tá errada, que a gente aprende na disciplina lá, avaliação e não sei o que (Como é que...? Não me lembro o nome da disciplina), mas tem uma disciplina que diz exatamente todos os estágios de amadurecimento que nós temos e como é que a gente deve pegar e fazer as avaliações em todas aquelas faixas ali, e aí a gente chega e faz totalmente o contrário, a gente esquece de tudo aquilo ali, e quando a gente... questiona um professor, através da universidade, sobre aquela metodologia dele, ele não... não é o que ele conta, esses conhecimentos sobre avaliações, aí a gente vai entrar na questão de

avaliação, acredito que o erro maior da graduação está na avaliação, por que tudo que a gente tem na graduação, a gente chega no final somente pra ter um conceito bom, pra a gente passar, o objetivo de todas as nossas disciplinas não é chegar no estágio, não é chegar no nosso mercado de trabalho e ser um bom profissional, o nosso objetivo é chegar no fim da disciplina com um conceito bom, não importa se a gente sabe ou não, importa é que a gente tenha um conceito bom.

[Teria mais alguma coisa que tu quisesse dizer em relação ao estágio, o espaço dele, o papel, a função na tua formação?]

Não.