

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**A QUESTÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
A TRANSIÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL.**

**Márcia Zendron de Campos**

Campinas, 1999

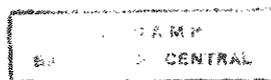
*Márcia Zendron de Campos*

**A QUESTÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
A TRANSIÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL.**

Dissertação de Mestrado, na área de  
Educação Motora, apresentada à  
Faculdade de Educação Física da  
Universidade Estadual de Campinas.

**Orientador: Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo**

Campinas, 1999



99 12612-  
-8197 65

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	C157q
V. Ex)	
TOMPO BC/	37978
PROC.	229/99
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	18/06/99
N.º CPO	

CM-00124517-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA- FEF – UNICAMP

Campos, Marcia Zendron de  
 C157q A questão da licenciatura em Educação Física: a transição à prática profissional / Marcia  
 Zendron de Campos. -- Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador: Jorge Sergio Pérez Gallardo  
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação  
 Física.

1. Professores-formação. 2. Ensino superior-Educação Física. 3. Prática de ensino. 4.  
 Estágio supervisionado. 5. Praxis (Filosofia). 6. Educação permanente. I. Pérez Gallardo,  
 Jorge Sergio. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III.  
 Título.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Márcia Zendron de Campos e aprovada pela Comissão Julgadora em 10 de fevereiro de 1999.

Data: 22 de março de 1999

Assinatura do Orientador



---

Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo

COMISSÃO JULGADORA



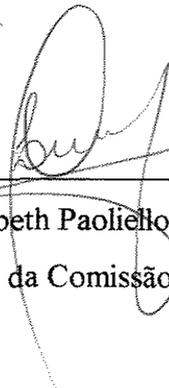
---

Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo  
Orientador



---

Profa. Dra. Carmem Lúcia Soares  
Membro da Comissão Julgadora



---

Profa. Dra. Elizabeth Paoliello Machado de Souza  
Membro da Comissão Julgadora

#### DEDICO ESTE TRABALHO:

Aos meus alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física de Santo André com os quais, cotidianamente, partilho problemas, angústias, dificuldades, alegrias e possibilidades encontradas nos estágios supervisionados e especificamente diante da área e do curso, que gera incômodo, leva à reflexão e a necessidade de rever constantemente minha ação, numa perspectiva de práxis docente;

Ao meu filho Lucas, em especial, pelo tempo tomado de nossa convivência, o que reforça ainda mais a importância do trabalho acadêmico na minha formação.

## MEUS AGRADECIMENTOS:

À Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela minha iniciação acadêmica;

À CAPES pelo apoio financeiro à pesquisa;

Ao Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo, pelas contribuições científicas, orientações recebidas e por reunir a admirável qualidade de educador e amigo, valorizando meu empenho na formação acadêmica;

Ao Prof. Dr. Wagner Wei Moreira que me auxiliou na execução do projeto de pesquisa apresentado para o ingresso no programa de pós-graduação;

Aos professores e colegas do Departamento de Educação Motora pela solidariedade prestada, em especial ao Prof. Dr. Jocimar Daólio pelo apoio, amizade e consideração desde o início do programa;

À Profa. Dra. Carmem Lúcia Soares pelo carisma, disponibilidade, atenção e sugestões valiosas dadas no início do trabalho.

Aos coordenadores responsáveis pelo curso de Licenciatura em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior que viabilizaram a realização da pesquisa e especialmente, aos docentes e discentes da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado pela disponibilidade, atenção e confiança demonstrada, contribuindo diretamente para a sua execução;

Aos Profs. Drs. Amauri Bássoli, João Batista G. A. Tojal e Jocimar Daólio, pela cuidadosa revisão de texto e contribuições enquanto debatedores do trabalho apresentado na disciplina Seminário de Pesquisa Dissertação/Tese.

À banca do exame de qualificação formada pelo Prof. Dr. João Batista G. A. Tojal e pela Profa. Dra. Elizabeth Paoliello Machado de Souza que, de forma objetiva, contribuíram para a conclusão deste estudo;

À banca do exame de defesa da dissertação composta pela Profª. Dra. Carmem Lúcia Soares e a Profª. Dra. Elizabeth Paoliello Machado de Souza, que na qualidade de suplente, aceitou mais uma vez, substituir o titular da banca, e, às quais, eu só tenho a agradecer, considerando a atenção, contribuições e elogios que enalteceram meu trabalho, reforçando ainda, a importância do meu empenho acadêmico.

Aos colegas do curso de pós-graduação: Lilian, Marta, Gina, Sérgio, Willian, Diná, Leila, Ricardo, Pepê, Margareth, Maurício, Chico, Hélder, Zilá entre outros que conviveram comigo nesta jornada, pelo companheirismo, por muitas sugestões e principalmente pelos momentos oportunos de descontração;

À amiga Sandra pela consideração, estímulo e acolhedoras estadas na cidade de Campinas.

À amiga Ana Paula pelo auxílio indireto na revisão do resumo em inglês realizada com presteza pela sua colega, Profª. Ivana;

Aos amigos e amigas de meu cotidiano, que de alguma forma foram cúmplices comigo deste trabalho;

Aos meus pais e a minha irmã Maura pelo apoio e incentivo dado nos momentos mais difíceis dessa minha jornada.

## RESUMO

Entendendo que o curso de Licenciatura em Educação Física deve possibilitar ao aluno a construção do conhecimento sobre e para a sua atuação profissional, destacou-se neste estudo, a necessidade de se privilegiar o processo de ação-reflexão-ação, a partir da realização do estágio supervisionado, o qual favorecerá a aproximação da realidade de atuação a ser discutida em aulas na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Privilegiando este movimento dialético de ação-reflexão sobre a realidade de atuação, já no curso de graduação, a fim de viabilizar a consciência crítica do aluno sobre a prática de ensino, espera-se que o aluno possa utilizá-lo no decorrer de sua atuação profissional, num processo de formação contínua.

Procurou-se identificar o panorama da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em cinco (5) Instituições de Ensino Superior diante do curso de Licenciatura em Educação Física averiguando, especificamente, se o processo de ação-reflexão-ação vem sendo privilegiado.

Para tanto, foi realizado uma pesquisa de campo utilizando-se de entrevistas com os docentes da disciplina e questionário com os discentes, procedendo ainda a uma pesquisa documental onde analisou-se os programas de ensino. A análise dos dados surgiu do confronto entre conteúdo dos programas, manifestações dos docentes e dos discentes.

Dentre os cinco cursos pesquisados, apenas em um, verificou-se que a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado está mais próxima de alcançar a reflexão e conscientização do aluno sobre a prática de ensino priorizando o processo de ação-reflexão. Os outros quatro, estão bem longe deste ideal de reflexão sobre a prática de ensino diante do estágio, que chega a ser defendido pelos professores mas, não acontece.

Nota-se que há uma acentuada ênfase à instrumentalização do processo de ensino aprendizagem destacando o como fazer, em detrimento do porque e, em função de quem

este fazer é definido. A característica de síntese dos conteúdos da disciplina não é satisfatoriamente alcançada já que não se prioriza as mediações entre os conhecimentos do curso com a realidade de atuação encontrada no estágio.

Conseqüência deste panorama: a unidade teoria-prática não acontece, em função de ainda se enfatizar na disciplina uma dicotomia onde, um polo aparece em detrimento do outro, a teoria é prescritiva de uma prática e onde, muitas vezes, o realizar estágio sem reflexão da realidade encontrada nesta experiência, indica a realização de uma prática utilitarista, destituída de embasamento ou comprometimento com a teoria.

Se não há reflexão sobre a prática de ensino na realidade de atuação profissional, não há como falar em unidade teoria-prática no curso de formação e conseqüentemente não se vê como alcançar uma transição à prática profissional que seja significativa para o aluno enquanto egresso.

## SUMMARY

Understanding that the course of Licenciateship in Physical Education should facilitate the student the construction of knowledge on and for its professional performance, he/she stood out in this study, the need to privilege the action-reflection-action process, starting from the accomplishment of the supervised apprenticeship, which will favor the approach of the reality of performance to be discussed in classes in the Practical discipline of Teaching and Supervised Apprenticeship. Privileging this dialectic movement action-reflection about the reality of performance, already in the graduation course, in order to make possible the student's critical conscience on teaching practice, it is waited that the student can use it in elapsing of its professional performance, in a process of continuous formation.

We tried to identify the panorama of the Practical discipline of Teaching and Supervised Apprenticeship in five (5) Higher Education Institutions before the course of Licenciateship in Physical Education checking, specifically, if the action-reflection process comes being privileged.

For so much, a field research was accomplished being used interviews with the professors of the discipline and questionnaire with the students, still proceeding to a documental research where it was analyzed the teaching programs. The analysis of the data appeared of the I confront among content of the programs, professors and students manifestations.

Among these five researched courses, just in one, it was verified that the Practical discipline of Teaching and Supervised Apprenticeship is closer of reaching the reflection

and the student's understanding on the teaching practice prioritizing the action-reflection process. The other ones are very far away from this reflection ideal on the teaching practice before the apprenticeship, that arrives to be defended by teachers but, it doesn't happen.

It is noticed that there is an accentuated emphasis to the instrumentation of the process of teaching learning distinguishing how to do in detriment of the reason and, in function of who this to do is defined. The characteristic of synthesis of the contents of the discipline is not reached satisfactorily since it is not prioritized the mediations among the knowledge of the course with the reality of performance found in the apprenticeship.

Consequence of this panorama: the unit theory-practice doesn't happen, in function of still to emphasize in the discipline a dichotomy where, a pole appears in detriment of the other, the theory is prescriptive of a practice and where, a lot of times, accomplishing apprenticeship without reflection of the reality found in this experience, it indicates the accomplishment of an utilitarian practical deprived of basement or compromising with the theory.

If there is no reflection about teaching practice on professional performance, it's hard to speak in unit theory-practice in the formation course and consequently it's difficult to see how to reach a transition to the professional practice that is significant for the student while egressed.

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	i
LISTA DE FIGURAS	ii
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>01</b>
<b>OBJETIVO</b>	<b>16</b>
<b>1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>18</b>
1.1 - Licenciatura versus Bacharelado, Intervenção versus Explicação: necessidade de se promover o entendimento da prática de ensino do professor de Educação Física.	18
1.2 - Situando a prática de ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física	30
1.3 - A prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: em busca da articulação Teoria-Prática	41
1.3.1 - Relação Teoria e Prática no Curso de Formação Profissional: a busca da unidade diante da prática de ensino	49
1.3.2 - Movimento Dialético: Prática-Teoria-Prática ou Ação-Reflexão-Ação	52
1.3.3 - O contexto privilegiado na relação Teoria-Prática diante da prática de ensino	54
1.3.4 - O entendimento da práxis	57
1.3.5 - A práxis na Educação Física	60
1.4 - O ensino reflexivo da prática de ensino na Formação Profissional do professor de Educação Física: a reflexão-ação	65

<b>2 - METODOLOGIA</b>	<b>78</b>
2.1 - Do universo de pesquisa	79
2.2 - Sujeitos	80
2.3 - Instrumentos	81
2.4 - Procedimentos	82
2.5 - Análise de dados	83
<b>3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>87</b>
3.1 Adequação entre a proposta e a realização da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura em Educação Física	87
3.1.1 Os planos de ensino	88
3.1.2 Manifestação sobre a condução da disciplina	94
3.2 A influência da concepção do professor da disciplina Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado diante da ação	114
3.2.1 A função da Universidade versus o perfil do aluno do Curso de Licenciatura em Educação Física, na concepção do professor da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	114
3.2.2 A concepção dos professores sobre a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: o real versus o ideal	123
3.2.3 O processo de reflexão-ação na disciplina	139
3.2.4 Articulação dos conhecimentos do curso na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (disciplina de síntese)	145
3.2.5 Contribuição da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para a atuação profissional	153
3.3 A influência da formação e da experiência profissional do professor da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado diante da concepção e condução da ação	158
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>164</b>

<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICES:</b>	<b>181</b>
I - Roteiro de entrevistas com o docente da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	<b>182</b>
II - Roteiro de Questionário realizado com o discente	<b>183</b>
III - Roteiro de Análise das Entrevistas e Questionários	<b>185</b>
IV - Roteiro de Análise dos Planos de Ensino da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	<b>190</b>
V - Resultado dos dados quantitativos dos questionários realizados com os discentes	<b>191</b>

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Objetivos da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado contidos nos planos de ensino	89
TABELA 2 -	Categorização dos objetivos da disciplina	91
TABELA 3 -	As avaliações na disciplina contidas nos planos de ensino	93
TABELA 4 -	Condução da disciplina versos a metodologia apresentada nos planos de ensino	95
TABELA 5 -	As atividades e acompanhamento do estágio supervisionado	99
TABELA 6 -	Síntese da condição da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	110
TABELA 7 -	Concepção da função da universidade segundo o professor da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	115
TABELA 8 -	Perfil do aluno do curso de Educação Física, segundo professores da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	115
TABELA 9 -	Importância do estágio supervisionado na concepção dos professores da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	124
TABELA 10 -	Concepção sobre a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	130
TABELA 11 -	Dificuldades para alcançar o ideal na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e as estratégias utilizadas para amenizar os problemas	133
TABELA 12 -	Contribuição da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para a atuação profissional	154
TABELA 13 -	Formação acadêmica dos professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado - 1997	158
TABELA 14 -	Experiência docente dos professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	159

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	A disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e seu caráter integrador das disciplinas do curso	09
FIGURA 2	Movimento dialético Ação-Reflexão-Ação na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	12

## INTRODUÇÃO

A preocupação da área educacional hoje, aponta para a perspectiva de uma formação do profissional como construtor de seu conhecimento, crítico e comprometido com a transformação da realidade<sup>1</sup> humana. Saviani (1993)

Diante da preocupação acima, pode-se afirmar que tanto um Curso de Formação Profissional atrelado à área educacional, assim como, quanto ao curso de Licenciatura em Educação Física, o que se espera é que se privilegie o processo de reflexão crítica do aluno frente a realidade a qual ele está inserido e faz parte enquanto profissional, enfocando necessariamente sua prática pedagógica e sua área de atuação.

Assume-se para fins deste estudo a necessidade de se privilegiar no curso de Licenciatura em Educação Física, a construção do conhecimento da realidade junto a qual os alunos irão atuar, refletindo sobre ela, para conscientes, poderem apropriar-se dela e transformá-la, tornando a Graduação mais significativa, alcançando assim uma transição à prática profissional reflexiva. Transição que deve ser entendida como um elo de ligação entre a formação e a prática profissional.

Mas... Será que os cursos de Licenciatura que pretendem formar seus alunos para uma prática profissional estão se empenhando nessa transição da formação à realidade de atuação?

---

<sup>1</sup> A realidade humana é concreta e definida historicamente pela produção da existência humana. Entende-se por produção de existência humana, o que os homens criam simultaneamente no decorrer de sua vida que indicam as condições constituintes da sociedade que podem ser determinadas pelos seguintes aspectos: “econômico (geração e distribuição de utilidades), cultural (geração e distribuição de símbolos), o social (geração e distribuição de atores e papéis) e o político (geração e distribuição de poder)”. (SAVIANI, Dermeval - Educação do senso comum à consciência filosófica, p. 99). Estes aspectos que constituem a sociedade e que é determinada e influenciada historicamente originando a realidade humana, devem ser considerados no processo de conscientização do ser humano sobre este universo, o qual ele está inserido e é responsável.

O interesse pelo tema se deu em razão da vivência como docente junto a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física na Faculdade de Educação Física de Santo André. Ali surgiram problemas que apontaram para a necessidade de se buscar uma maior fundamentação, visando assim efetuar possíveis reestruturações na atuação como docente da disciplina citada.

No decorrer dessa experiência como docente, surgiram muitas dúvidas, muitos empecilhos e também muitas tentativas de operacionalização de uma metodologia que dê conta de atender um número de alunos “pressupostamente” excessivo, que “tinha em mãos”, na Faculdade de Educação Física de Santo André, procedendo a uma supervisão de estágio, como é legalmente estabelecido.

Considerando que os alunos dispõem de um horário de aula para a disciplina Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, e, normalmente, podem realizar o estágio em escolas diferenciadas, nas quais conseguem permissão para estagiar, mas que muitas vezes, ficam distantes quilômetros da Faculdade de origem, questiono: Como proceder a esta supervisão prevista por lei para a execução do estágio?

Considerando que características como: excesso de alunos, local de estágio diferenciado e ainda um único professor responsável para a disciplina, são encontradas na maioria das Faculdades, como promover tal supervisão? Se se considerar que é imprescindível para que se alcance a transição à prática profissional no curso de Graduação, proceder à prática do estágio supervisionado e através dele buscar o entendimento da prática de ensino diante de uma metodologia reflexiva, como denunciam tantos autores (Freitas, 1996 - Pimenta, 1995 - Oliveira, 1996 etc), não seria necessário rever esta condição de supervisão que normalmente acaba não ocorrendo? (Pimenta, 1995)

Na condição de docente da disciplina em questão em uma Faculdade isolada e particular, posso afirmar que a ocorrência real de supervisão de estágio não é adequada, tendo que proceder a ajustes diante da lei, inevitavelmente. À partir dessa consideração e preocupada em contribuir com o Curso de Formação Profissional para que os alunos possam alcançar a transição à prática profissional, vislumbro esta possibilidade através da

disciplina, mas para caminhar nesse sentido, sinto a necessidade de uma maior fundamentação teórica, o que pretendo alcançar com este estudo. Portanto, para fins deste estudo, pretendo estar me dirigindo à outras Instituições de Ensino Superior (IES), visando identificar, diante das inquietações apontadas, como vem sendo conduzida esta disciplina e se aponta para avanços em direção a transição à prática profissional reflexiva.

Outro aspecto a ser considerado, sobre a relevância do caráter legal, diz respeito à nomenclatura da disciplina. Segundo Soares (1983), o nome Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado, aparece em diversas Instituições de Ensino Superior que assumem a disciplina conforme a determinação do Conselho Federal da Educação (CFE)<sup>2</sup>. No entanto, esta mesma disciplina pode ser encontrada em diversas IES com nomes diferenciados, o que sugere formas de desenvolvimento também diferenciadas. Assim encontram-se: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, o que sugere tanto uma conjunção da disciplina com o Estágio como ainda um “divórcio”, como disciplinas separadas na grade curricular, e ainda, Prática de Ensino ou o Estágio Supervisionado aparecendo como uma só alternativa.

Podemos então referirmo-nos à disciplina num contexto geral dos cursos de Licenciatura como Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.<sup>3</sup> Optamos pela nomenclatura Prática de Ensino e Estágio Supervisionado deixando claro que consideramos a diversidade de nomenclatura existente e a forma de condução da disciplina. É oportuno ainda salientar, que no decorrer deste trabalho deverá aparecer o nome da disciplina Prática de Ensino e Estágio sem a denominação de ser ele supervisionado ou não, encontrada em muitos autores. No entanto, quando assumimos esta nomenclatura: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, é porque acreditamos que a prática de ensino sob forma de estágio deve ser supervisionada a fim de favorecer a dinâmica da ação-reflexão-ação que será aqui defendida. A supervisão no cotidiano da prática do estágio favorece a maturação pessoal e profissional tanto do supervisor como

---

<sup>2</sup> Parecer 292 aprovado pelo Conselho Federal da Educação de 14 de novembro de 1962.

<sup>3</sup> <sup>3</sup> Optamos neste estudo, à utilização da denominação Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para a disciplina em questão, sabendo que há diferentes formas de nomeá-la em diferentes Instituições de Ensino Superior. Entendo que esta associação sugerida no nome deva acontecer para viabilizar o processo de ação-reflexão que se defende, utilizando-se do estágio supervisionado (ação) para refletir sobre prática de ensino.

do supervisionado, possibilitando a ambos socializarem “*o conhecimento teórico-prático, as vivências, as dúvidas, as habilidades e a construção do papel do profissional*”. (Buriolla 1995, p. 163)

Não obstante isso, pode-se questionar acerca do entendimento da normatização do CFE, onde propõe-se que a prática de ensino seja realizada “sob forma de estágio supervisionado”. Esta denominação, não parece dar conta do entendimento que se pretende defender aqui, qual seja, de se possibilitar a partir deste estágio supervisionado, onde se promove a aproximação de uma realidade, refletir sobre a prática de ensino na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Considero que a denominação “sob forma de estágio supervisionado” pode acarretar a restrição a este momento de reflexão da prática de ensino em sala de aula.

Uma prática de ensino, unicamente sob a forma de estágio supervisionado, se restringindo a ele, sem reflexão sobre a aproximação à realidade de atuação, não parece ser adequada e mesmo significativa à Formação do Profissional. De outro lado, não parece igualmente adequado a disciplina Prática de Ensino, separada e descompromissada do Estágio Supervisionado, como se distintas uma da outra, sugerindo uma desarticulação dos momentos estágio-aula/ação-reflexão.

Vejo que a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, deva trabalhar a prática de ensino “sob forma de estágio supervisionado” a fim de aproximar o aluno da realidade de atuação, no entanto, deve ir além e oportunizar a discussão e reflexão sobre esta vivência.

Diante da nova Lei de Diretrizes e Bases<sup>4</sup> (LDB) da Educação Nacional, sobretudo das perspectivas lançadas, foram surgindo as deliberações que pretendem dar conta das ambiguidades que a nova legislação pode sugerir. Saviani (1997).

---

<sup>4</sup> Lei nº 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996: Considerada a nova LDB estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Pela primeira vez, estabeleceu-se uma carga horária obrigatória de trezentas (300) horas para a prática de ensino no Curso de Formação de professor, segundo consta no Título VI da Lei, art. 65º<sup>5</sup>.

A respeito do entendimento de se realizar a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, o que vem sendo reiterado em outros Pareceres do CFE desde o Parecer 292/62, a nova LDB, vem assegurar um entendimento diferenciado sobre a prática de ensino, através das deliberações que favoreceram este entendimento e complementaram o que foi sugerido pela lei que se restringiu apenas à sua carga horária.

Conforme Deliberação do CEE<sup>6</sup> 12/97 que estabelece normas para a aplicação do artigo 65º da LDB, podemos encontrar indicações à respeito da distribuição das trezentas horas mínimas no CEE 11/97. Dentre as indicações encontramos a que pretende alterar a legislação que normatiza que a prática de ensino seja realizada sob a forma de estágio supervisionado admitindo que encontram diante desta exigência, diferentes interpretações e maneiras de privilegiar a prática de ensino nos cursos de formação de professores, como podemos constatar no relatório:

*“Na legislação anterior, a prática de ensino foi compreendida sob a forma de estágio supervisionado e assim desenvolvida na grande maioria dos cursos de Licenciatura, enquanto, em alguns outros, erigida como disciplina com vinculações variáveis com o estágio propriamente dito.*

*No entanto, ao longo do tempo, foi-se assentando um sentimento geral de que, apesar da variedade da posição da prática de ensino nos cursos de Licenciatura, a dimensão efetivamente prática da formação do professor ficou como um problema não satisfatoriamente resolvido. A nova lei mudou radicalmente a situação com a exigência de trezentas horas de prática de ensino e com a remessa aos Conselhos de Educação da competência para fixação de normas para os estágios” D.O.E.; PODER EXEC., SEÇÃO 1 SP. 23.09.97, p. 10*

---

<sup>5</sup> Art. 65º da Lei Federal 9394 de 20-12-96: “ A formação docente, exceto para educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.”

<sup>6</sup> Conselho Estadual da Educação

Os relatores<sup>7</sup> do CEE 11/97 sugerem que a prática de ensino nos cursos de Formação Profissional seja entendida como quer o CEE com fundamento no Art. 82 da Lei 9.394/96<sup>8</sup>:

*“a expressão prática de ensino abrange a aprendizagem de noções teóricas, experiências de regência de classe e realização de estágios.”*

Entende-se pois, segundo as deliberações realizadas diante da LDB, Art. 65º e 82º, que diferente do que sugerem os Pareceres do Conselho Federal de Educação anteriormente, as conotações diferenciadas sobre o que vem a ser prática de ensino e sua realização e cobrança no curso de Licenciatura que normalmente se dá na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, deverão ser enquadradas igualmente nos diferentes cursos, ou seja interpretada e realizada da mesma forma. Segundo a Legislação atual, a prática de ensino deverá ser cobrada no curso considerando não só o estágio para realizá-la mas também as noções teóricas sobre a prática de ensino. Estas noções teóricas podem sugerir a necessidade de aulas a respeito igualmente com a experiência de regência e estágios de observação e participação, o que pode ser cobrado e trabalhado na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

É relevante a alusão à explicação de ser a prática de ensino mais abrangente do que propriamente o estágio supervisionado, partindo à proposições teóricas, no entanto, não ficou claro, como isto venha a ocorrer, até porque, nas deliberações a respeito, o que se enfatiza é a instrumentalização do estágio, como fazê-lo, e não uma preocupação em trabalhar com a prática de ensino realizada no estágio em aulas na Faculdade.

Entendo que esta disposição sobre a prática de ensino considerada nas deliberações do CEE 11/97 e 12/97 sobre os Artigos 65º e 82º da LDB amenizam as preocupações do início deste estudo quanto às dúvidas em relação aos estágios, ou seja, à necessidade de conjunção do estágio com a disciplina Prática de Ensino, pois sugere isto, no entanto, não minimizam a inquietação em propiciar diante da prática de ensino vivenciada no estágio supervisionado e de noções teóricas privilegiadas, a viabilização

---

<sup>7</sup> Relatores: Cons. JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA E LUIZ ROBERTO DANTE

<sup>8</sup> Art. 82 da Lei Federal 9.394, de 20-12-96: (Disposições Gerais) “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”

da reflexão em sala de aula sobre a ação possibilitada e, ainda, diante de conhecimentos estabelecidos no curso de Graduação.

As disposições legais da nova deliberação da LDB sobre a prática de ensino até então salientada, são interessantes e importantes para se repensar a questão da prática de ensino no Curso de Formação profissional, no entanto, diante da atualidade deste estudo, não deverão ser consideradas, pois a pesquisa de campo a ser realizada restringe-se à condução da disciplina no ano de 1997, a qual deverá ser analisada sobre a luz da legislação anterior, considerando que as alterações propostas pela LDB, só serão realizadas a partir de 1999.

Entendo que há a necessidade da reestruturação legal para viabilizar a legitimização que hoje não ocorre, devido às incoerências da lei perante a realidade da maioria dos cursos (condição de supervisão, carga horária excessiva, controle burocrático de estágio etc). No entanto, gostaria de salientar, como dito anteriormente, que independente da legislação em vigor, não vejo o caráter legal da prática de ensino como sendo essencial para definir qualquer metodologia na disciplina Prática de Ensino, devido a diferenciadas interpretações que normalmente se faz diante de uma lei, o que não deverá ser diferente com a nova LDB.

Diante dos problemas levantados, causadores das questões a serem estudadas, saliento ainda, que a Universidade tem autonomia sobre o que define acerca das disciplinas que compõem a grade curricular, o que vem a ser ressaltado ainda na nova LDB. Nesse caso especificamente, na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, o docente pode, por iniciativa própria, buscar juntamente com os responsáveis da Instituição, adotar as providências necessárias para a execução de um curso comprometido com os fins educacionais.

Como resultado da minha prática docente no curso de Licenciatura em Educação Física junto a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e, preocupada com a questão da construção do conhecimento do aluno sobre a realidade onde ele vai atuar, buscando a “transição” referida, fez-se importante e possível, delimitar minha pesquisa, elegendo esta disciplina como objeto de investigação.

Delimita-se também neste estudo, a realidade de atuação do egresso do curso de Licenciatura em Educação Física, para a qual a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado geralmente o direciona, sendo esta, a área do Ensino<sup>9</sup> (Ensino Fundamental e Médio).

A aproximação da realidade da atuação profissional que se daria prioritariamente na Escola, favorecida pelo estágio, deveria ser abordada e relacionada em todas as disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física.

A grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física se constitui geralmente por disciplinas de conteúdo específico e de conteúdo pedagógico, das quais a disciplina Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado faz parte. Estas disciplinas da grade geralmente não se relacionam, como é constatado por Matos (1986) e Betti (1993). Constatou-se que as preocupações abordadas em uma disciplina geralmente não respondem e nem mesmo se relacionam com as preocupações de outras, isto é, não se trata de um objeto único de estudo no desenvolvimento do curso.

A questão dessa falta de relação entre as disciplinas do curso em questão, poderia, em parte, ser suprida por intermédio do estágio, através das vivências oportunizadas e discutidas na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que podem acabar favorecendo a integração destes conteúdos pedagógicos e específicos, o que sugere um ponto relevante para a mesma. Podemos encontrar em Carvalho (1992) a argumentação sobre a responsabilidade da disciplina Prática de Ensino na Formação Profissional do professor pelo seu caráter integrador entre conteúdo específico e pedagógico.

---

<sup>9</sup> Esse estudo restringe-se à área do Ensino (Médio e Fundamental), mas não desconsidera que esta não é a única realidade de atuação do profissional de Educação Física, formado em curso de Licenciatura. Há ainda a possibilidade de atuar na área do Lazer, da Saúde e do Esporte. Diante desse panorama, pergunta-se para fins de reflexão: como favorecer uma formação tão eclética a qual a maioria dos cursos de Licenciatura pretendem formar? Formação essa que considera diversas possibilidades de atuação diante de um mercado existente, o que ainda serve como “slogan” das Faculdades numa verdadeira “caça” aos vestibulandos.

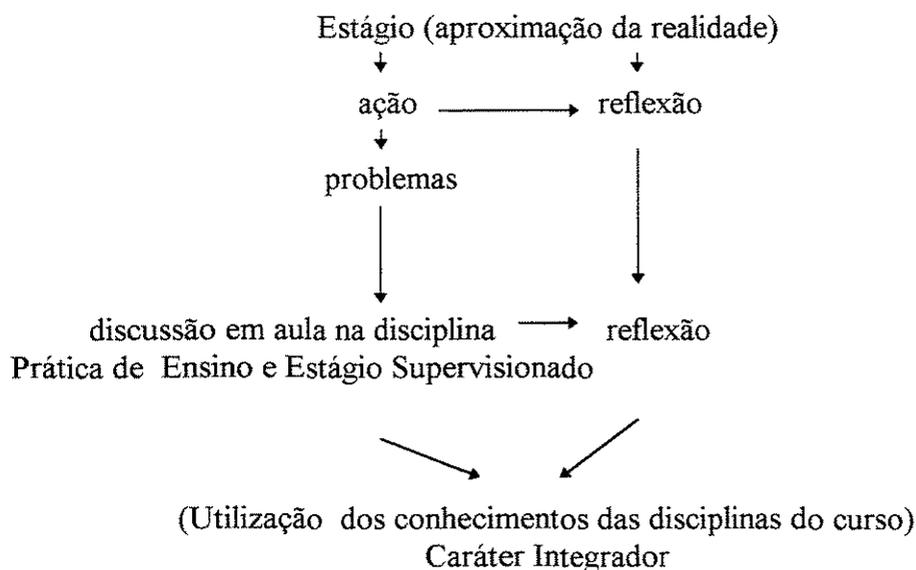


Figura 1: A disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (PE) e seu caráter integrador das disciplinas do curso

A disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado poderá propiciar a integração das disciplinas da grade de conteúdos pedagógicos e específicos a partir do estágio, embora, concordando com Freitas (1996), esse caráter integrador tornar-se-á importante para a conscientização da prática de atuação, no momento que a reflexão sobre a realidade constatada com o estágio supervisionado, esteja comprometida com a contextualização do processo de ensino-aprendizagem, considerando ainda o enfrentamento da dicotomia teoria e prática encontrada.

Desse modo, pode-se considerar como pressuposto deste estudo, que o caráter integrador da disciplina só é relevante ao desvelar implicações na realidade de atuação, diante de uma reflexão favorecida que, conseqüentemente, remeterá a uma unidade teoria-prática que se quer alcançar.

Os conteúdos das disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Educação Física, podendo ser considerados como a parte “teórica”, podem ser, por questão do estágio, mediatizados na “prática”, na realidade de atuação, para serem,

discutidos e contextualizados em aulas na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, visando assim uma melhor conscientização, o que sugere que se adote uma dinâmica integradora do conhecimento com a ação.

Mas uma questão surge imediatamente: Será que o caráter integrador do estágio, que favorece uma mediatização do conhecimento com a ação, vem sendo privilegiado na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física?

O caráter integrador do estágio, segundo Nadai (1988a), se constitui em um consenso diante dos autores que tratam desta temática, como também é consenso a necessidade e a oportunidade de se proceder à unidade teoria-prática nesta disciplina.

Diante das considerações acima, tem-se os discursos a favor da unidade teoria-prática (Vásquez, 1977 - Gadotti, 1992 - Saviani, 1993) a fim de ser privilegiada na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (Soares, 1983 - Carvalho, 1988a-b/1992 - Pimenta, 1995 - Freitas, 1996 entre outros), no entanto, a maioria desses autores constataram que, normalmente, o que se privilegia no Curso de Formação Profissional, é a dicotomia entre teoria e prática, a qual criticam e se opõem.

Matos (1986), na sua pesquisa com egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ<sup>10</sup>, sobre a importância das disciplinas pedagógicas, destacou a questão da dicotomia teoria e prática e suas implicações na atuação docente.

Matos (1986) destacou que a falta de articulação entre teoria e prática no Curso de Formação do profissional de Educação Física “afasta” conseqüentemente os professores da realidade encontrada na prática pedagógica, não conseguindo associar a teoria toda do curso aos problemas surgidos na prática, o que salienta o antigo chavão de que “na prática a teoria é outra”.

Essa autora considera que os alunos egressos, quando se deparam com a prática, não admitem qualquer comprometimento do Curso de Formação Profissional com a prática pedagógica. Os problemas dali advindos, não sugerem uma reflexão e associação do que tiveram na formação, pois, não foram trabalhados. Assim, não se estabeleceu nenhuma ponte onde os alunos pudessem fazer esse movimento de volta da

---

<sup>10</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro. (UFRJ)

prática à teoria, um confronto, e, como egressos, sem o amparo da Universidade, se afastam muitas vezes do que estudaram na Graduação.

Dúvidas que surgem na prática do egresso, e possíveis soluções, poderiam ser articuladas no curso de Graduação, se houvesse um momento, como acredito ser possível na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, de se oportunizar a dinâmica de ação e reflexão sobre o conhecimento estabelecido nas disciplinas cursadas, a partir do estágio, e, posteriormente em aulas na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, enfrentando o problema da dicotomia ou mesmo associações existentes entre teoria-prática.

Nas aulas da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, espera-se proceder à discussão e reflexão sobre os problemas surgidos diante da aproximação da realidade no momento do estágio. Espera-se que esta discussão esteja voltada à necessidade de se contextualizar o processo de ensino-aprendizagem, bem como, detectar a relação teoria-prática na realidade da formação e atuação, no intento de favorecer a construção de uma nova ação em busca da unidade teoria-prática, entendida aqui como práxis<sup>11</sup>.

Considerando o entendimento da práxis como ação humana onde encontram-se indissociáveis os momentos de teoria-prática, como podemos encontrar em Vásquez (1977), interessa-nos na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, alcançar esta unidade teoria-prática, através do movimento dialético entre prática-teoria-prática ou ação-reflexão-ação referido.

---

<sup>11</sup> Segundo Vásquez (1977): “*Práxis vem a ser entendida como atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro*” (p.241)

## MOVIMENTO DIALÉTICO

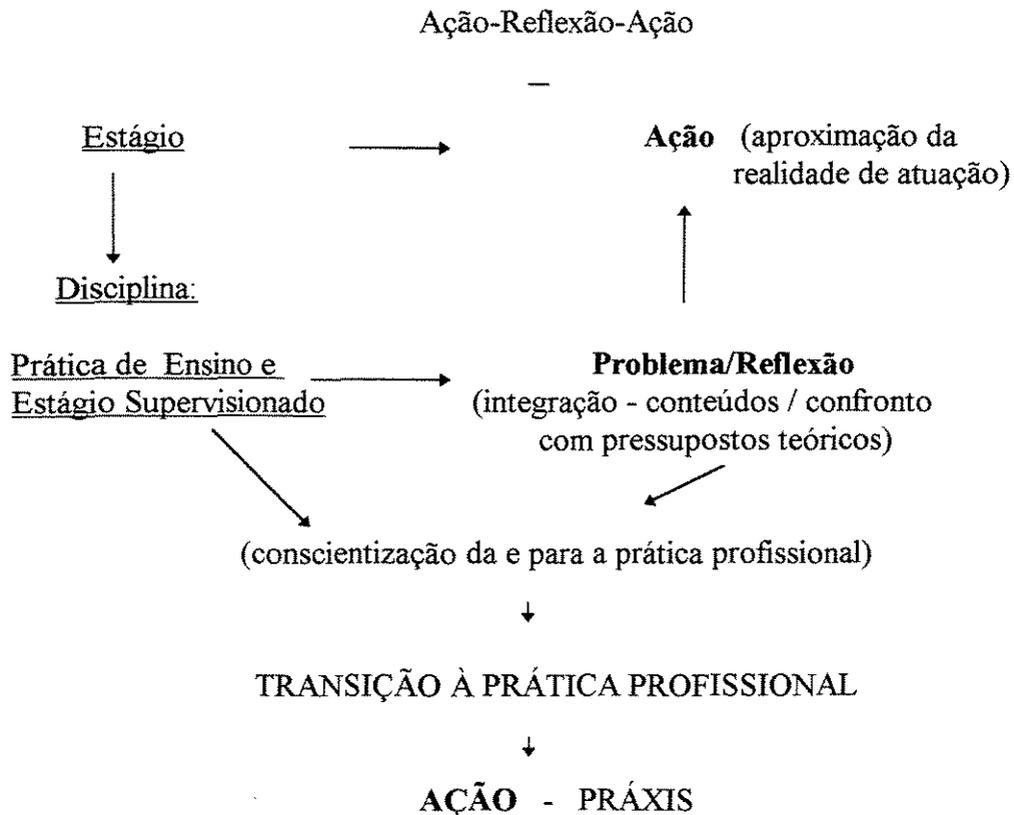


Figura 2 : Movimento Dialético Ação-Reflexão-Ação na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado

Esta dinâmica pretendida, descrita e esquematizada acima, prevê a inter-relação de teorias já estudadas no curso de Graduação, com a prática-ação realizada no estágio supervisionado, na busca da reflexão do real com o ideal teórico, estabelecendo assim o possível.

Pode-se dizer, diante destas considerações, que compreender a teoria dissociada da prática é no mínimo incoerente, já que tudo o que é “teórico” deve corresponder à prática, pois se assim não for, como considera Marcellino (1996), essa teoria não passa de “discurso vazio” e, ao mesmo tempo, uma prática dissociada da teoria

revela um “tarefismo”, o que sugere, uma ação inconsciente, mecânica e reprodutora de modelos, sem ter claro o que se faz.

Será que diante de tantas incoerências já apontadas quanto à dissociação teoria e prática, e de tantos discursos a respeito, não surgiu ainda, nenhum avanço, na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física quanto a um comprometimento em relação à unidade teoria-prática? Será que não há propostas metodológicas que evidenciem diante da ação oportunizada com o estágio, a reflexão sobre o conhecimento estabelecido no curso de graduação?

Se o que interessa no Curso de Formação do profissional Licenciado que se direciona prioritariamente à Escola, é: possibilitar ao aluno a construção do conhecimento sobre e para a prática pedagógica (processo de ensino e aprendizagem que lhe interessa enquanto professor), admite-se neste estudo, que se deve priorizar no curso de Graduação, a unidade teoria-prática a partir da ação e reflexão. Espera-se que a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado a ser pesquisada, privilegie esta dinâmica, o que, não deveria ser exclusividade apenas dela, mas admite-se aqui, uma possibilidade metodologicamente viável, já que dispõe do estágio como recurso.

Não obstante isso, tem-se a crítica ao caráter instrumental das disciplinas pedagógicas que privilegiam só o como fazer da prática pedagógica (dimensão técnica), sem considerar o porque (dimensão política) e em função de quem esse fazer é definido (dimensão humana).(Candau, 1983)

Quando se admite a necessidade de uma contextualização sócio-político-econômica e cultural da prática de ensino no Curso de Formação dos professores visando um indivíduo crítico e criativo da realidade a qual ele está inserido, a crítica ao caráter instrumental realizada pela autora acima há de ser considerada.

Candau (1983), não admite a ênfase ao “como fazer” nas disciplinas pedagógicas do Curso de Formação Profissional do professor o que, conseqüentemente, aponta a uma formação acrítica e muitas vezes desvinculada da realidade de atuação. Como entender o processo de ensino-aprendizagem que interessa ao Curso de Formação Profissional do professor, sem a preocupação com os aspectos do porque e em função de quem se estabelece a prática enquanto docente?

Segundo Matos, 1986, as disciplinas pedagógicas e nesse caso em especial a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, privilegiando o processo de multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem (Candau, 1983), tornar-se-á mais eficiente e favorecerá a transição da formação à prática pedagógica que se espera alcançar no curso em questão.

Longe do professor que consegue a “licença para dar aula” concedida pelo MEC<sup>12</sup>, mas que, por resultado de uma formação que desconsidera a construção de uma prática pedagógica significativa para o aluno resulta em um professor como um mero reprodutor de conteúdos, quando muito. Têm-se em toda a perspectiva acima, a preocupação com a preparação de profissionais para desempenhar e assumir o papel de “artista” docente, ou seja, um docente crítico, criativo e sujeito de sua história, que deveria ser empreitada assumida pelos responsáveis e envolvidos em todo o processo de formação.

A disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que não privilegia os aspectos até então levantados, pode ser considerada importante para o processo de Formação Profissional do professor? Não seria apenas mais um obstáculo a ser cumprido para a Licenciatura, sem maiores implicações que não, as da preocupação do discente em ter que realizar ou “conseguir” estágios, contribuindo não para a formação consciente da prática profissional e possível transformação, mas para a reprodução de uma prática, favorecendo a manutenção de um status quo?

Não obstante a isso, pode-se considerar que este estágio a ser cumprido na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é a única exigência legal para o Curso de Formação de Licenciatura, acarretando se não o fizer, o impedimento de licenciar-se. Este caráter legal se mostra essencial? O essencial não seria o aprendizado e contato com a realidade de atuação, favorecendo posteriormente a relação teoria e prática em aulas na Graduação?

Como visto, há muitas questões pertinentes a serem respondidas diante da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, as quais, buscar-se-á alcançar

---

<sup>12</sup> Ministério da Educação e Cultura.

nesta pesquisa, tendo como intento, verificar se a parcela de responsabilidade significativa assumida aqui, à essa disciplina, diante da Formação Profissional, vem sendo possibilitada.

O trabalho metodologicamente foi desenvolvido pela combinação de três pesquisas, sendo a primeira uma pesquisa bibliográfica onde se procedeu a uma análise da leitura da literatura específica da disciplina, que favoreceu o levantamento de um panorama mais amplo da problemática em questão. Seguiu-se, num segundo momento, uma pesquisa documental sobre os programas da disciplina levantados nas diferentes IES pesquisadas. Na terceira pesquisa, fui a campo verificar a ação e a manifestação dos docentes diante da disciplina nas diferentes IES elegidas, procedendo ao desenvolvimento de entrevista, organizada a partir de um roteiro preestabelecido o que foi confrontado com um questionário aplicado com os discentes destas Instituições. Dessa maneira, levantou-se a manifestação docente e discente procedendo a uma análise comparativa entre estes resultados e também diante do programa levantado que foi realizado concomitantemente no decorrer da apresentação dos resultados. Com esta análise comparativa se esperou levantar convergências e divergências, visando entender como se tem dado o ensino e prática dessa disciplina nos cursos de Educação Física pesquisados. Assim, finalmente, se espera discutir o significado dos resultados obtidos e interpretados em cima dos pressupostos do estudo.

Espero, ao término desta pesquisa, estar favorecendo a obtenção de respostas aos problemas da prática docente, junto a disciplina, bem como a reestruturação de ações, através da construção do conhecimento pretendido com este estudo, assim como também, poder possibilitar aos demais docentes da disciplina, estarem refletindo sobre as questões aqui tratadas, a fim de que possam agir a respeito.

## **OBJETIVO**

Pretendo com este estudo, identificar a realidade da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em cursos de Licenciatura em Educação Física diante da preocupação com a reflexão sobre a realidade encontrada no estágio, entendendo que a partir do processo de ação-reflexão-ação pode se estar favorecendo uma transição significativa do curso de graduação à prática profissional.

Para alcançar esse meu objetivo geral, pretendo responder às questões enfatizadas neste estudo, que aqui caracterizo como os objetivos específicos passíveis de verificação nesta pesquisa:

Verificar se a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado vem sendo trabalhada “sob forma de estágio supervisionado” exclusivamente, ou em conjunto com aulas da disciplina na Faculdade, onde se discutam a prática de ensino vivenciada no estágio supervisionado, levantando ainda, se esta supervisão realmente acontece e se vem sendo relevante.

Verificar se nas aulas da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Faculdade, os docentes priorizam o momento de reflexão sobre a realidade encontrada no estágio supervisionado, e se esta reflexão vem contribuir para:

- A. Favorecer a mediação entre os conhecimentos estabelecidos nas disciplinas com a prática de ensino vivenciada sob forma de estágio supervisionado, e se isso é percebido pelos alunos.

B. Discutir as contradições da relação teoria-prática na busca da unidade dialética e se os discentes da disciplina, estão refletindo a respeito.

Verificar se há preocupação e empenho dos docentes da disciplina em articular e constatar a partir do estágio supervisionado, não só o como fazer, mas o porque fazer e em função de quem esse fazer é definido, possibilitando a contextualização do processo de ensino-aprendizagem, bem como a percepção do discente em relação a esta preocupação.

## 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 - Licenciatura versus Bacharelado, Intervenção versus Explicação: necessidade de se promover o entendimento da prática de ensino do profissional de Educação Física.

Com a reestruturação dos mínimos de conteúdo e duração do Curso de Formação Profissional de Educação Física fixada pela Resolução nº 69/69 do Conselho Federal da Educação (CFE) diante do Parecer 894/69, a Formação Profissional no âmbito da Educação Física no Brasil, continuou-se habilitando o profissional em nível de Licenciatura, o que sugere o Magistério no Ensino Fundamental e Médio tendo a possibilidade de titulação do chamado “Técnico Desportivo” possível com a inclusão de duas disciplinas que eram escolhidas na lista dos desportos e cursadas pelo aluno. O curso de formação profissional do professor de Educação Física habilitava simultaneamente o Licenciado e o Técnico de Desporto. (Silva, 1983 e Costa, 1988)

Esta possibilidade de habilitação simultânea de Técnico de Desporto e Licenciado foi criticada no Parecer do CFE 215/87 que apontou para a necessidade de uma superação da estrutura curricular, o qual foi aprovado em 11/03/87.

A partir de 1987, o Curso de Formação Profissional de Licenciatura em Educação Física passou a ser uma opção, com a inclusão do Bacharelado na área, que se deu diante da reformulação dos cursos sugerida pela Resolução nº. 03 de 16 de Outubro de 1987 do CFE, que resultou do Parecer 215/87 citado, a qual revoga a Resolução 69/69, especificando e redefinindo além dessa nova caracterização, os mínimos de conteúdo e duração do curso. (Silva, 1983; Costa, 1988)

Segundo dados encontrados no Catálogo Geral de Instituições de Ensino Superior/MEC (1994), pode-se constatar que pouquíssimas Instituições de Ensino Superiores (IES) optaram pelo Bacharelado em Educação Física no país.

Encontra-se dentre as cento e vinte e seis (126) Instituições existentes até o ano de 1994, quinze (15) que adotaram o Bacharelado apenas, sendo que, dentre estas quinze (15), onze (11) IES apresentam as opções dos cursos de Licenciatura e Bacharelado e somente cinco (5) adotaram o Bacharelado como única opção de formação.

Pode-se salientar, ainda, que há muitas críticas e pontos indefinidos acerca da proposta do Bacharelado em Educação Física, bem como, não foram encontrados dados que evidenciem se houve uma melhora na preparação profissional em decorrência desta opção de formação. Pelo contrário, há muito mais críticas do que evidências de uma melhor saída para os cursos de formação.

Para os que defendem a idéia do Bacharelado, o reconhecimento da necessidade de se formar o Bacharel já é, por si só, um ponto importante para se definir a Educação Física enquanto disciplina acadêmica e área de conhecimento científico<sup>13</sup>, o que aparece como uma discussão emergente e mais recente na área. Tojal (1994) Tani (1996).

Por outro lado, para outros, esta habilitação vem sendo “tachada”, como retrógrada, apontando à concepção tecnicista, apoiada no fracionamento do saber e na especialização tão criticada na atualidade da Educação Física, sugerindo uma habilitação que busca atender ao imediatismo de um mercado que, por sua vez, é oscilante. (Faria Júnior, 1993).

Diante do desdobramento acima pode-se apontar à incoerências acerca da formação e atuação profissional, haja vista que esta problemática já vem sendo denunciada por muitos autores na área, desde os que defendem esta nova habilitação até os que criticam.

---

<sup>13</sup> A busca de um conhecimento científico autônomo para a Educação Física vem sendo discutido e considerado como emergente na área por muitos autores. Aparece como uma das discussões mais recentes, privilegiada por autores como Cunha (1989), que por sua vez foi influenciado por autores europeus como Parlebás e Le Bouch. Depois desse autor, propostas a fim de cientificizar a área vão surgindo, como a de Tani (1996), e juntamente com elas, por serem inovadoras, muitas polêmicas são levantadas, como podemos ver em Lovisolo (1996) e Betti (1996).

Faria Jr., já em 1987, incomodado com as questões e os incentivos a favor da criação do Bacharelado, associou este profissional ao professor especialista que restringe sua atuação à “funções especializadas” em Sistemas Formais e não Formais de Educação. Em contraposição, revela e defende o Licenciado como um professor generalista formado numa perspectiva humanística, que pode atuar igualmente nos Sistemas Formais e não Formais, habilitação esta que, em 1993, continuou a defender.

Esta divisão nas habilitações (Bacharel/Licenciado) sugere a delimitação de campos de atuação específicos para os profissionais respectivos. Se por um lado temos o profissional formado em Licenciatura em Educação Física que prioritariamente deveria se dirigir à escola, temos diante da opção do Bacharelado, profissionais que se destinariam à outros campos de atuação: Esporte, Saúde e Lazer.

Incoerentemente, ou mesmo por indefinição legal a respeito, no sentido de delimitar os campos de atuação (Ensino, Esporte, Lazer e Saúde) para suas respectivas habilitações (Licenciatura e Bacharelado), pode-se encontrar o profissional Licenciado se dirigindo aos campos de atuação que seria alvo do Bacharel e até algumas investidas do Bacharel na área do ensino.

Sem entrar no mérito da discussão homérica de quem tem mais condições para atuar nesses campos, se o Licenciado, o Bacharel, ou qualquer outra definição ou complemento que se encontre para estas habilitações, o que não é alvo deste trabalho, esta referência me parece imprescindível, já que trato da atuação do profissional relacionado ao Curso de Formação, sendo que esta questão Bacharel/Licenciado, vem revolucionando as idéias antes cristalizadas em relação à preparação do profissional de Educação Física, como argumenta Tani (1996).

Tani (1996) considera que a reestruturação dos cursos a partir da proposta do Bacharelado é o segundo acontecimento mais importante na área, para sair da estagnação, considerando como primeiro acontecimento relevante os incentivos em direção à pós-graduação em meados de 1970 e sua criação em 1974.

Surgiu um desequilíbrio da estrutura da área com a criação do Bacharelado, que pode ser considerado salutar para que novos incentivos possam surgir, conforme explica Tani (1996). Segundo o autor, há de um lado os profissionais da área engajados com a

questão da reestruturação dos cursos para o Bacharelado e, de outro, os que se sentem incomodados com ela, apresentando reações distintas. O autor explica que a maioria dos profissionais, ao resistirem e persistirem em manter a estabilidade vigente, podem reagir a esta instabilidade causada com uma nova opção do Bacharelado, e ao reagirem, conseqüentemente mobilizam reestruturações na área, o que é um ponto favorável e imprescindível para a Educação Física.

A criação do Bacharelado aparece como uma necessidade da sociedade para suprir a demanda do mercado de trabalho nos Sistemas não Formais que se ampliaram expansivamente nos centros urbanos de grande e médio porte, e, ainda, diante da constatação da diminuição na demanda de professores que se dirigiam para as Escolas frente a esta realidade. (Tani 1996)

Esta debandada da Escola para as outras áreas de atuação do profissional de Educação Física foi sendo sentida e denunciada como encontramos em Barbosa (1985) e salientada por Mariz de Oliveira (1988), sendo a argumentação que propiciou a criação do Bacharelado, e pode-se dizer que é um quadro que persiste até os dias de hoje. (Campos 1996<sup>14</sup>).

Considerou-se assim, uma necessidade social de especialização para o profissional da Educação Física em outras áreas, que não apenas o Ensino, como prevê a Licenciatura, o que é pretensão do Bacharelado.

---

<sup>14</sup> Campos, M.Z. Mercado de Trabalho em Educação Física e Formação Profissional: A disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura e a capacitação profissional. Trabalho de conclusão da disciplina: Mercado de Trabalho em Educação Física e Formação Profissional. Ministrada pelo prof. Dr. João Batista A. Tojal no curso de pós-graduação em Educação Física em 1995. Realizou-se um estudo piloto entre os alunos quarto anistas do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física de Santo André, onde levantou-se que 25% do total de alunos (136 participantes da pesquisa) tem a pretensão de atuar na Escola, dentre os que já atuam: 28%. Notou-se que 3% não estão satisfeitos com este campo de atuação portanto, não pretendem continuar na Escola. 57% dos entrevistados afirmaram que a Escola é uma opção de atuação possível mas não preferida enquanto que 17% constata esta preferência, tendo ainda os que negam esta opção 5%. Os alunos se direcionam aos cursos de Licenciatura pretendendo atuar no Sistema não Formal do Ensino, prioritariamente e preferencialmente no campo dos Esportes (68%). Como lidar com estes dados num curso de Licenciatura que deveria, por seu turno, estar voltado para a preparação do profissional para atuar satisfatoriamente na área Escolar? Como fica a questão da prática de ensino nestes cursos? Como lidar com o estágio nos cursos? O Estágio Supervisionado deve restringir-se à oportunidade de aproximação da ação na Graduação em nível escolar, ou, articular estes estágios por grupos de interesse nos diversificados campos de atuação? Como proporcionar uma preparação tão eclética a qual a maioria dos cursos pretendem formar? Estas questões, geraram polêmicas em torno da capacitação do profissional de Educação Física "Licenciado".

Delineado esta parte do quadro sobre o Bacharelado e a Licenciatura, pode-se até considerar a importância da criação do Bacharelado no sentido de desestruturar a passividade constituída na área, como referido por Tani (1996), o que implicou na necessidade de se repensar a Educação Física orientada apenas para o Esporte e Aptidão Física, o que não pode ser confirmado, entendendo que há controvérsias a respeito.

Não obstante isso, diante deste repensar a área, surgiram incentivos e propostas visando defini-la enquanto campo de conhecimento, buscando um objeto de estudo e/ou uma redefinição (Ciência da Motricidade Humana - Cunha, 1989, Cinesiologia - Tani, 1996). Estes incentivos que poderiam apontar para uma transformação da área que é urgente e consensual, por serem divergentes, acabam negando uma a outra em vez de aproveitar-se destas diferenças e chegarem num consenso do que é mais relevante. Parece que o que está em voga é uma “briga de vaidades” onde cada um, diante de sua diferenciada visão de mundo, acaba acreditando que sua proposta é melhor do que a do outro. Como salienta Betti (1996): *“Em seu mundo de vaidade e solidão, os acadêmicos ensurdeceram, e parecem ter-se esquecido do valor do diálogo e do respeito mútuo.”* (p.121). Trava-se assim uma luta onde interessa o vencedor, enquanto, para se pensar em reestruturações, o que importa mesmo é porque se travou tal combate, ou seja, chegar ao consenso e entendimento do que estas diferenciadas visões de mundo trazem de significativo para a área.

Entendo, que nesse processo de busca de reestruturação da área, a crítica é imprescindível sobre qualquer proposta, se, e, somente se, for realizada no intuito de colaborar para repensar juntos uma saída.

Diante de diferenciadas perspectivas teóricas toda e qualquer proposta tem seu lado positivo e negativo, embora, não se pode negar que todas elas apontam para a perspectiva de transformação na área, diante de uma ação consciente do profissional, e isso, por si só, já é significativo. Segundo Betti (1996), *“pouco se percebe o fato de que, nas teorizações da Educação Física, diferentes pontos de partida têm levado à conclusões semelhantes”*(p.106), e concordando com Zeichner (1992), salienta ainda, a exemplo do professor, que é possível ser eclético em relação aos meios, levando sempre

em conta o diversificado contexto escolar e as necessidades do educando, para se alcançar um fim determinado.

Não obstante a isso, esta busca de transformação na Educação Física, partindo da criação do Bacharelado à discussões sobre definição da área de conhecimento científico aparece em contraposição à idéia da Educação Física como prática pedagógica . (Betti, 1996)

Betti (1996) realiza uma crítica à discussão sobre a necessidade de se definir a Educação Física enquanto área de conhecimento científico (Tani, 1996 e Cunha 1989) bem como, o outro extremo, ou seja, a afirmação da Educação Física diante de uma matriz pedagógica ( Bracht, 1992 e Coletivo de Autores, 1994).

Apontando as limitações de cada matriz (científica e pedagógica) o autor refere-se à necessidade de se superar esta dicotomia e eleger o que é significativo em ambas:

*“Ciência ou prática pedagógica, disciplina acadêmica ou profissão? Há duas respostas possíveis: sim ou não, esta ou aquela. Mas apenas se julgamos a pergunta relevante. E se abandonarmos a questão? Poderemos, então, admitir que existem dois pólos, e mais importante que defender um deles em detrimento do outro, tratar-se-ia de propor as inter-relações possíveis entre eles, respeitando as peculiaridades, as possibilidades e limites de cada um destes espaços sociais.” (Betti 1996, p. 101)*

O autor, argumentando sobre a necessidade de realizar mediações entre os diferentes discursos de reestruturação ou redefinição da área, elege como pano de fundo destas mediações, a relação teoria e prática.

Fica-nos claro, que o autor ao referir-se a esta necessidade de articulação teoria e prática, mesmo tratando da mediação entre os discursos de autores da matriz científica e pedagógica, está mais propenso ao discurso pedagógico, ao Ensino, argumentando que a necessidade de entender nossa prática pedagógica, e, partir dela para criar uma teoria própria, seja mais premente que a criação de um estatuto científico para a área. Betti (1996) concorda com Bracht em sua afirmação de que o profissional de Educação Física está diretamente ligado à intervenções e não exclusivamente a explicações como quer a matriz científica. Por esta razão, priorizando esta intervenção é que o autor enfatiza a

necessidade de buscarmos realizar teorizações a partir do conhecimento e reflexão da prática profissional. Difere dos autores da matriz pedagógica ao afirmar que esta prática do professor de Educação Física não é única e exclusiva no Ensino Formal, admitindo a preocupação com as diferentes áreas como o Esporte, a Saúde e o Lazer, campo de atuação do profissional. Betti (1996) pretende ampliar o conceito de prática da Educação Física como prática pedagógica restrita à Escola, referindo-se à “*prática social das atividades corporais de movimento*”, entendendo também as “*práticas corporais de movimentos institucionalizados fora da escola*”. (p.111)

Compartilho com o autor essa necessidade de se entender a Prática Corporal de Movimentos como fundamental requisito de uma formação eficiente e comprometida com a atuação profissional em Educação Física. De que adianta a denominação de ciência, se não se atentar para a preocupação com a intervenção, de se entender porque, como, e em função de quem essa atuação deve ser definida. Adianta mudar nomes se não se muda atitudes? Adianta reestruturar currículos se não se reestrutura a ação pedagógica? Adianta optar pelo Bacharelado ou pela Licenciatura sem definir a atuação e se ela é diferenciada?

No caso ainda dessa última questão, quanto à habilitação do Bacharel e do Licenciado, se um se destina à Escola e outro aos outros campos de atuação, qual a diferença do material humano que tem na mão? Esclareço: Qual a diferença da criança da Escola por exemplo da criança do Clube? Qual deverá ser a atuação enquanto profissional para com esta criança?

Diante dessas questões pode-se inferir que o que importa especificamente seja a questão da atuação do profissional, independente de nomes, legitimidade ou delimitações. Como lidar com esta questão da atuação no Curso de Formação Profissional?

Considerando esta preocupação quanto a atuação consciente do profissional de Educação Física, elejo a prática de ensino (sem desmerecer o papel das demais) como uma questão fundamental de ser articulada no Curso de Formação Profissional. A partir da constatação, discussão, reflexão e conscientização da prática de ensino se estabelece a ponte da formação acadêmica com a atuação profissional. (Betti, 1993)

Uma prática de ensino que deve ser considerada em todas as áreas de intervenção do profissional de Educação Física, tanto no curso de Bacharelado como no de Licenciatura.

Há quem considere, como já ouvi o Prof. Dr. Manuel Sérgio em uma de suas palestras<sup>15</sup> dizer, que ao Bacharel não cabe ensinar, no entanto, eu não vejo a atuação do profissional de Educação Física desconectada da função de ensinar.

Propostas como a de Cunha (1989), já comentada, considera relevante para se alcançar uma legitimização social da Educação Física, cientificizar a área, deixando para um último plano o “Ensino”, a intervenção.

O que me intriga nesse discurso, é que não consigo ver, ou, ao menos vislumbrar, uma legitimação social da área, elegendo o profissional da Educação Física como “cientistas” da Motricidade Humana. Um estatuto científico seria suficiente para tornar consciente toda a sociedade sobre a importância profissional? Adianta mudar nomes se não se muda atitudes? A intervenção coerente e significativa do profissional da área para com a sociedade, não favoreceria a legitimidade social com maior facilidade?

Gallardo (1995) salienta que a intervenção do profissional deve objetivar a interação social de seus alunos e refere-se ainda à função da Educação Física fazendo a seguinte argumentação:

*“A educação física pode mudar de nome ou não, mas o que realmente precisa ser mudado é a sua função para que esteja a serviço da humanização e não a serviço de uma cultura hegemônica ferramenta de exploração do homem pelo homem.” p. 54*

Sem negar as condições que levaram à criação e à opção do Bacharelado e sem desconsiderar a contribuição de propostas como a de Cunha (1989) e Tani (1996) para mobilizar os profissionais em se sensibilizar com a questão de emergentes mudanças para a área, considero, no entanto, que é necessário eleger a importância da intervenção

---

<sup>15</sup> Palestra sobre Motricidade Humana proferida pelo Prof. Dr. Manuel Sérgio da Cunha na disciplina ministrada pelo Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal intitulada: “Mercado de Trabalho e Formação Profissional” no Curso de Pós-Graduação em Educação Física na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. 2º semestre de 1995

profissional coerente e significativa para se alcançar a legitimação social, tal qual é referida por Lovisolo (1996).

Acredito, que entender a prática de ensino é primordial para qualquer profissional a fim de tornar sua atuação consciente, o que deve ser priorizado nos cursos de formação em Educação Física.

Não consigo vislumbrar um profissional da Educação Física, em qualquer área de atuação, sem o entendimento da prática de ensino, sem saber como, porque e em função de quem se ensina, sem se preocupar com a questão didática de como motivar o indivíduo que tenho em mãos para realizar qualquer atividade que seja. Ao treinador, Bacharel em Esporte, não cabe a função de ensinar, considerada aqui como motivar para? Ao Recreacionista não cabe a orientação coerente e sistemática de uma atividade, isso não sugere uma orientação, um ato pedagógico? Ao profissional da Saúde, lidar com os indivíduos que tem em mãos não implica na organização de sua ação e conseqüentemente à uma postura de orientação do profissional que é pedagógica também?

Concordo com autores como (Feldens, 1983 , Nadai 1988b, Pimenta 1995, Freitas 1996, Betti 1993 etc) que o entendimento da prática de ensino é fundamental para a preparação profissional, elegendo como foco deste estudo, a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física, onde normalmente a prática de ensino é cobrada sob forma de estágio supervisionado, o que será discutida posteriormente.

Tratar da prática de ensino nos cursos de Licenciatura em Educação Física implica necessariamente no discurso sobre a relação teoria e prática possibilitada pela reflexão da ação, que é aqui abordada como questão essencial de ser articulada no Curso de Formação Profissional. ( Pimenta 1995, Freitas 1996)

Segundo estas autoras, esta relação teoria e prática que implica na reflexão da prática de ensino a ser articulada no Curso de Formação Profissional, poderá favorecer ao futuro profissional numa atuação consciente e eficiente, sugerindo um compromisso maior para com a sociedade e, conseqüentemente, desta para com o profissional do ensino.

A consideração acima, que implica em uma provável legitimação social, vem sendo reclamada hoje por aqueles que propõem reestruturação na área como explica Lovisolo

(1996), afirmando ainda que a mesma pode ser alcançada a partir do reconhecimento da importância da intervenção profissional, como já referido. Lovisolo (1996) explica que esta legitimação é possível se o profissional da área buscar mostrar o seu valor, atuar consciente e eficazmente, embora, não dê pistas ao que entende por isso. Já em Betti (1996) pode-se notar uma preocupação com a relação teoria e prática que dê conta desta ação consciente que se quer alcançar para se salientar a importância da área para com a sociedade.

Betti (1996) propõe diante de críticas direcionadas aos autores da matriz pedagógica e da matriz científica, um Teoria da Educação Física. Sem aprofundar a questão, o autor explica:

*“Estamos propondo que, em vez de Ciência, passemos a falar numa ‘Teoria da Educação Física’. Estou me referindo a uma teoria científica da Educação Física, que sistematiza e critica conhecimentos científicos e filosóficos, recebe e envia demandas à prática e às Ciências/Filosofia. A Teoria da Educação Física é concebida como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão. (...) Os problemas/questões que emergem da prática, e sua articulação vem a constituir uma problemática, que questiona as Ciências e a Filosofia” (p113-114)*

O autor continua explicando que os problemas emergentes da prática questionam as teorias, o que remete a novos problemas sobre a prática que é constantemente “revisitada” a fim de se alcançar uma Teoria da Educação Física. Entende que essa Teoria servirá à compreensão e explicação das práticas sociais, podendo concorrer a uma conscientização das intervenções e conseqüente *“legitimação das práticas corporais de movimento”*. (p.115)

Diante dos desdobramentos realizados, acredito que, independente da opção de habilitação do profissional de Educação Física (Bacharel e Licenciado), é primordial se definir o objeto de estudo específico da área. Definido o objeto, me parece incoerente dicotomizar explicação e intervenção, entendendo que estes dois momentos devem ser

justapostos na Formação do Profissional, no intuito de se alcançar uma legitimação social. Espera-se que se priorize nessa formação, o entendimento da prática de ensino do profissional a partir da ação-reflexão-ação, pois a partir da intervenção é que se pretende alcançar a explicação, voltando-se para a intervenção para regulá-la, e vice-versa, não vendo a possibilidade de desvincular a prática da teoria ou a teoria da prática, entendendo que uma tende a justificar a outra.

A partir de um objeto de estudo definido: Motricidade Humana (Cunha 1989) ou outro nome que seja, a intervenção profissional deverá vir embasada por conceitos teóricos que deverão ser formalizados diante da reflexão da própria intervenção: é a explicação partindo da intervenção para retornar a ela sendo, se necessário, reformulada, tanto a teoria que se define pela prática, quanto a própria prática que embasa a teoria, ambas devem ser constantemente revisitadas (concordando com Lovisolo, 1996), entendendo que, a realidade de atuação é sempre inconstante.

Diante do entendimento acima, ainda se acredita e é oportuno destacar, que as teorias que emergem da prática não podem definir ou mesmo regular qualquer intervenção, mas sim, servir de parâmetros para se refletir sobre a realidade encontrada. Espera-se que as pesquisas feitas diante de um objeto de estudo definido, nos traga dados que auxiliem o profissional a refletir sobre a realidade de atuação confrontando estes dois universos, buscando respostas para problemas surgidos na sua intervenção. Portanto, vê-se que é essencial priorizar o processo de ação-reflexão-ação como exercício que deverá ser uma constante na atuação profissional priorizando assim uma formação contínua.

Esta preocupação de refletir sobre a atuação, de atentar para a intervenção do profissional, parece-me imprescindível de ser alcançada na área, e é o que passaremos a defender, assumindo a necessidade de se alcançar na formação a transição à prática profissional.

Espera-se, que o processo de ação-reflexão-ação, no Curso de Formação Profissional, priorize a transição à atuação profissional significativa. Isto se dará diante da reflexão da prática de ensino propiciada no decorrer da Graduação e servirá como exercício inicial para uma ação futura do professor que, no decorrer de seu percurso,

passará a desenvolver este processo de ação-reflexão-ação em sua formação contínua, onde o profissional está sempre: agindo, refletindo, repensando e transformando conseqüentemente e sucessivamente sua prática de ensino. Esse refletir sobre a prática de ensino, necessária tanto na Formação Profissional inicial quanto numa provável formação contínua, é atualmente uma preocupação crescente na área educacional, como podemos encontrar na coletânea intitulada: “ Os professores e a sua formação ”, sob a coordenação de António Nóvoa, (1992). Enfatiza-se nessa coletânea a concepção de um profissional reflexivo que passa pela Formação Profissional inicial à formação contínua, refletindo criticamente e reconstruindo sua práxis.

De olho nesta concepção, e voltando este estudo especificamente ao Curso de Formação Profissional deste professor, restringindo ainda este universo diante da prática de ensino enfatizada no Curso de Formação em Educação Física, escolhemos a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado como uma delimitação necessária para viabilizar a pesquisa.

Passaremos à uma retrospectiva histórica da prática de ensino para poder situá-la especificamente nos cursos de Licenciatura em Educação Física e melhor contextualizá-la.

Ao elegermos a questão da prática de ensino nos cursos de Licenciatura em Educação Física nos remetemos à dicotomia teoria-prática existente nestes cursos. Nota-se, com isso, a necessidade de se ressaltar inicialmente as diferenciadas formas de relação teoria e prática na literatura, salientando dentre estas formas, a unidade teoria prática a ser alcançada no Curso de Formação Profissional através do movimento dialético de reflexão-ação, foco deste estudo.

Passamos ao discurso atual, da necessidade de se refletir sobre essa prática de ensino nos cursos de Licenciatura a partir do estágio supervisionado, procedendo à reflexão-ação. Com isso, elege-se a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado como viabilizadora deste processo de reflexão-ação, possibilitando a articulação teoria e prática nos Cursos de Formação Profissional em Educação Física.

## 1.2 - Situando a prática de ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física

Perpassando a história da prática de ensino no Brasil pode-se situar a história da prática de ensino no Curso de Formação Profissional de Professores de Educação Física.

O primeiro curso de Ensino Superior de formação de professores em Educação Física surgiu legalmente em 17 de abril de 1939 diante do Decreto-Lei nº 1212/39, intitulada: Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil (ENEFD), que passou a ser conhecida mais tarde como Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Mobilizou-se, a partir de então, incentivos do Ministério da Educação e Cultura para com a conscientização da obrigatoriedade da Educação Física em todo o Sistema Educacional (Municipal, Estadual e Federal) o que acarretou na ampliação de Escolas de Ensino Superior e, na preocupação, conseqüentemente, de uma preparação profissional mais adequada. (Barbosa, 1985)

Os cursos de preparação profissional em Educação Física que surgiram desde então, seguiam um currículo único definido pelo Decreto-lei 1212/39, para o primeiro curso já citado, em 1939. Estes cursos tinham a intenção, bem como um currículo voltado para formar o Técnico Desportivo, sem nenhuma preocupação com a preparação pedagógica.

A preocupação com uma formação voltada para o técnico em Educação Física na ENEFD apareceu juntamente com a necessidade de se formar o professor licenciado nas Faculdades de Filosofia (FNFi).

Pode-se associar a este fato, o perfil diferenciado associado ao profissional de Educação Física da época, que nem era restrita ao Ensino Secundário como os cursos de Licenciatura da FNFi, e, principalmente por fazer parte de um jogo de interesses estadonovistas. (Faria Jr., 1987)

Este quadro permaneceu intacto até o desaparecimento do Estado Novo em 1945. A partir do Decreto-Lei nº. 8270/45 altera-se a duração dos cursos de Ensino Superior em Educação Física de 2 para 3 anos e já ocorrem os primeiros incentivos em direção à

aproximação dos cursos de Magistério. (Faria Jr. 1987) No entanto, o mesmo autor afirma que substancialmente, nada se alterou na Formação Profissional do professor de Educação Física até o início dos anos 60.

Em Silva (1983) encontramos a referência ao estabelecimento da Lei n. 5.101/58 onde se ampliou o elenco de disciplinas para o curso de Educação Física, dentre as quais, pode-se evidenciar uma preocupação com *“a formação de recursos humanos com a fundamentação necessária para atuar junto com as crianças, na então Escola Primária.”*  
p 47

Nota-se que as modificações mais efetivas em direção da formação pedagógica do profissional de Educação Física, passaram a ocorrer efetivamente a partir do Parecer do CFE nº 292/62, que indicava um currículo mínimo obrigatório para todos os cursos de Licenciatura, o que serviu para alterar a legislação até então estabelecida. A partir de então, novos incentivos foram realizados diante da preocupação com a formação pedagógica no curso de Educação Física e especificamente quanto a questão da prática de ensino.

No mesmo ano, mediante o Parecer nº 292/62, foi criado em 17 de novembro o Parecer do CFE nº 298/69 que estabeleceu um currículo mínimo para o curso de Educação Física e Desporto. Diante das matéria obrigatórias estavam as matérias pedagógicas que determina o parecer 292/62, conforme encontramos em Silva (1983) e Faria Jr.( 1987).

É importante considerar, como o fez Silva (1983), o relevante fato de se introduzir as matérias pedagógicas no currículo de Educação Física e Desportos o que até então não havia ocorrido. Dentre as disciplinas pedagógicas obrigatórias encontra-se a “Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)”.

Diante disso, como argumenta o autor, defini-se a existência de dois cursos em um único, ou seja: o de Técnico Desportivo e o de professor de Educação Física.

Esta nova condição do Curso de Formação passou a ser alterada novamente em 1969 com a Resolução nº 69/69 que reformulou o currículo definido anteriormente e alterou a situação das duas formações citada acima, em um único curso, para a especificação do título de “<sup>co</sup> Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos” (Silva 1983, p.50)

Diante desse quadro delineado por Silva (1983), encontramos uma diferenciação no quadro apontado por Faria Jr.(1987), ao abordar a determinação do currículo mínimo para o curso de Educação Física e Desporto a partir do Parecer nº 298/62, onde complementa e explica que o mesmo não foi adequadamente reestruturado na ENEFD, pois, as matérias pedagógicas deixaram de ser incluídas. O autor explica que houve um problema apontado quanto à substituição da matéria Metodologia da Educação Física e Desporto pela Pedagogia, que implicou na não utilização das disciplinas pedagógicas no curso.

Segundo Faria Jr. (1987) as disciplinas pedagógicas só passariam a fazer parte do currículo dos cursos de Educação Física e Desportos em 1969 com a Resolução nº 69/69:

*“Somente assim, com sete anos de atraso em relação à legislação (Parecer n. 292/62 do CFE) e com trinta anos, de fato, em relação às demais Licenciaturas, matérias pedagógicas como Didática, Prática de Ensino, Psicologia, etc., foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física, aproximando a formação deste profissional da dos demais. Restou ainda como diferença a duração do curso, uma vez que até hoje, ainda se encontram escolas que ministram o curso em três anos.” (p. 23)*

Surge a partir de então, e, efetivamente, a disciplina Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado na Educação Física, a qual dividiria com as demais disciplinas pedagógicas uma parcela de responsabilidade quanto a formação do Licenciado, juntamente com as disciplinas de conteúdo específico que compõem o currículo de Educação Física, com toda a conotação tecnicista determinada historicamente diante da prática de ensino nos Cursos de Formação Profissional de professores no Brasil.

A história da prática de ensino na Educação Física no Brasil, seguindo a concepção tecnicista privilegiada na Educação em geral, sugere a ênfase instrumental nos cursos de Formação Profissional.

Enfatiza-se nesse período, (meados de 70) nas matérias pedagógicas recentes no Curso de Formação Profissional de Educação Física exclusivo para Licenciatura, uma preocupação com a tecnologia educacional, que era o auge nas propostas de Ensino.

Surge incentivos e investidas de profissionais da área, como é o caso de Tubino (1976) para que os profissionais da Educação Física “tomassem o rumo da história da tecnologia educacional” e com isso propôs um modelo de análises de ensino que foi largamente usado na área. Com toda uma conotação behaviorista, as análises de ensino objetivavam comportamentos estipulados como desejáveis para quem comanda o processo, a análise, priorizando a ação do aluno que, por sua vez, tinha que seguir passos determinados e dar as respostas esperadas para alcançar os resultados previstos e “corretos”, como podemos constatar em Tubino (1976). Com as análises de ensino, o papel do professor foi relegado a um segundo plano, sendo muitas vezes dispensável, a ele cabia apenas encarregar-se de passar as propostas.

Diante desse desdobramento, e especificamente em relação à disciplina Prática de Ensino, encontramos em Faria Júnior (1982) uma preocupação em fundamentar esta disciplina diante da Educação Física. Seguindo as tendências tecnicistas e instrumental de Ensino, lança um livro receita, onde se encomenda a descoberta do aluno, futuro professor nos cursos de formação, em vez, de privilegiar uma reflexão necessária sobre a prática de ensino a ser estabelecida.

Refere-se e restringe a prática de ensino nos cursos de Licenciatura em Educação Física “sob” forma de estágio supervisionado, conforme orientação do CFE, caracterizando-a como:

*“uma experiência direta de aprendizagem em que os alunos-mestres colocam na prática a exiçuibilidade e a eficácia das técnicas e procedimentos recomendados por uma Didática deliberada, sob a forma de Estágio Supervisionado”* <sup>16</sup>

O autor sugere três modelos a serem utilizados na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, que representarão as situações que visarão o treinamento do futuro profissional:

---

<sup>16</sup> FARIA JR., Alfredo Gomes. Prática de Ensino em Educação Física: Estágio Supervisionado, Rio de Janeiro, Ed. Interamericana, 1982. p. 63

### 1º - Estágio Individual

Onde ocorrem as atividades de observação, participação e depois a regência dessas aulas que serão realizadas em situação real de Ensino (em escolas da comunidade).

### 2º - Estágio em Pequenos Grupos

Onde durante o ano letivo correspondente à disciplina Prática de Ensino (terceiro e quarto geralmente), ocorre a divisão de grupos para vivenciar a observação e a regência que é realizada individualmente, onde o grupo participa juntamente com o “*professor supervisor*” para efetuar uma análise desta.

### 3º - Estágio de Microensino

Se dá através do treinamento de tarefas especificadas em um reduzido espaço de tempo, onde simularão como se numa aula, situações propostas individualmente executadas, que serão avaliadas também pelos colegas e pelo professor supervisor de estágio.

Propõe a utilização de fichas que acompanhem a execução da prática de ensino sob forma de estágio supervisionado tanto para os alunos-mestres, que deverão anotar e avaliar as atividades pertinentes a esse estágio, quanto aos docentes, que deverão por sua vez, supervisioná-los frente a fichas avaliativas, sugerindo modelos <sup>17</sup>

Faria Jr. (1982), procura possibilitar ao futuro professor e mesmo ao docente responsável pela disciplina, indicações de “como fazer” enfatizando o caráter instrumental do processo de ensino-aprendizagem. Tenta definir pois, como seria o ideal a ser trabalhado.

---

<sup>17</sup> Ibidem, p. 24

O autor, utiliza-se de fichas que poderiam ser utilizados como modelos que indicam o como fazer o estágio, o que observar diante da prática de ensino, como tabular a ação do professor e o avaliar frente a um ideal, sem se preocupar com o contexto, com a significado desse processo para o aluno.

Privilegia-se o profissional do fazer, sem considerar ao menos o porque e para quem o que se faz é importante, sem ter consciência da atuação profissional.

Soares (1983), preocupada com a prática de ensino nos Cursos de Formação Profissional, especificamente nos cursos de Pedagogia, nos remete a esta questão da prática de ensino instrumentalizada, passando a criticar roteiros fornecidos aos alunos que vão observar aulas associando esta metodologia a uma formação de professores “prescritiva” e “normativa” como cita:

*“Diz-se que o aluno deve observar na aula - não pede ao aluno que observe e analise o que acontece na aula - para descobrir o que são a prática pedagógica e os pressupostos teóricos pré-estabelecidos daquilo que deve ser uma aula, pede-se que descubra se, na aula, determinados elementos teóricos estão presentes ou não. Ou seja: encomenda-se a descoberta. E impede-se o aluno de ver a aula em sua totalidade, para dela aprender.”(p. 50)*

Nota-se que autores da Educação em geral já vinham mostrando todo um comprometimento e incentivo em direção ao que se chamou: a terceira fase da prática de

ensino no Brasil<sup>18</sup>, onde se pretende repensar a ênfase à instrumentalização da prática de ensino, comum às fases anteriores, e superá-la.

Entende-se que, nos Cursos de Formação Profissional, esta nova fase da prática de ensino deveria privilegiar uma metodologia que atentasse não só para a instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem, mas também e, principalmente, para uma ênfase sócio-política de contextualização do processo e de uma ênfase humana, onde o indivíduo, os seus desejos e necessidades são consideradas.

No Curso de Formação Profissional em Educação Física, no entanto, manifestações que apontassem a esta terceira fase, foram tardias em relação aos outros cursos.

Em finais de 70 nota-se um grande momento de crítica à ênfase tecnicista nas áreas da Educação, o que resultou em diversos encontros para discutir e salientar as preocupações de profissionais das diversas áreas, bem como, apontou para muitos incentivos nessa direção. Moreira (1993) comenta que os profissionais da Educação Física, só acordaram para a crise na Educação, sete anos mais tarde que os profissionais

---

<sup>18</sup> A história da prática de ensino no cenário educacional aparece, segundo Nadai (1983), dividida em três fases: Uma primeira fase (1946 à 1962) surge diante dos Decretos-Leis nº 9053 de 12 de março de 1946 e nº 9.092 de 26 de março de 1946 que instituem a obrigatoriedade de um Ginásio de Aplicação (Colégio ou Escolas modernas), onde os alunos do último ano de Graduação do curso de Didática nas Faculdades de Filosofia, receberiam a “formação didática, teoria e prática” para licenciarem-se. A segunda fase (1962 até 1978/79) se dá a partir do Parecer do CFE nº 292/62 que desobriga a criação do Ginásio de Aplicação pelas Faculdades de Filosofia e fixa a prática de ensino como componente do mínimo curricular nos cursos de Licenciatura a se realizar-se sob forma de estágio supervisionado de preferência em Escolas da comunidade, fase essa associada à tendência pedagógica tecnicista articulada para se adequar ao novo modelo político econômico e ideológico da época. Estas duas fases privilegiavam (o que até hoje acontece) o aspecto meramente instrumental da disciplina observada no estágio supervisionado onde se evidencia somente o “como fazer” em detrimento do “para que” e “em função de quem fazer”. Em contraposição à esta tendência pedagógica da segunda fase surge uma terceira fase (1978/80 se estendendo aos dias de hoje) onde se busca superar esta conotação exclusivamente instrumental das disciplinas pedagógicas perspectivando a contextualização do processo de ensino aprendizagem diante da prática de ensino. Essa terceira fase é decorrente da mobilização de profissionais da Educação diante de um novo ideal de democratização e humanização da Escola.

de outras áreas. Pode-se ainda considerar que aqui estudos na área, livros, pesquisas, só foram surgir com mais periodicidade e até poderíamos dizer, cientificidade, a partir de 80, com o retorno de pós-graduandos à área, e o início da pós-graduação em Educação Física (Gebara, 1993).

Diante de manifestações a favor de se alcançar a terceira fase da prática de ensino nos Cursos de Formação Profissional de professores no Brasil, não se pode afirmar que estes cursos tenham alcançado plenamente. Em especial em Educação Física, temos hoje, na literatura específica, poucas críticas e propostas a respeito da instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem e raríssimas iniciativas em busca de uma prática de ensino diferenciada da que normalmente se processa, ou seja, sob forma de estágio supervisionado unicamente, privilegiando toda uma ênfase técnica ainda.

Diante desse “atraso” da Educação Física em relação à superação da instrumentalização da prática de ensino articulada em outras áreas educacionais, podemos considerar que Faria Jr. (1982), ao privilegiar esta instrumentalização em seu livro, como comentado, está em consonância com os determinantes históricos de sua área. Portanto, quero acreditar, que diante de tantas discussões contrárias a esta ênfase de privilegiar uma instrumentalização do profissional, que já vem sendo amplamente discutido, o autor provavelmente já não o faria nesses moldes, bem como, repensaria uma proposta coerente. Por outro lado, pode-se enfatizar o intuito do autor em lançar uma proposta para a disciplina Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física, como uma colaboração no sentido de atentarmos para a importância da prática de ensino no Curso de Formação Profissional, a qual, pretendeu mostrar. Há de se considerar ainda que o livro com esta temática foi o primeiro específico da Educação Física, sendo consumido por muitos, inevitavelmente.

Outra contribuição à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Física, é encontrada em Bressane (1983). A autora refere-se mais especificamente aos sistemas de análises de ensino privilegiados a partir da década de 70, que também são citados por Faria Jr. (1982).

Bressane (1983) revela a preocupação com a expansão quantitativa das Instituições de Ensino Superior no Brasil, que gerou num aumento da demanda de

docente, na maioria dos casos despreparados para o cargo, acarretando numa redução qualitativa do Ensino Superior nestas Instituições. Aponta ainda, para esta fase, quanto à caracterização do Ensino similar a “linhas de montagem” em fábricas, produzindo como que em séries, profissionais que vão atender aos interesses dominantes.

Refere-se pois, a tentativa de procurar aperfeiçoar estes profissionais frente ao sistema de análise de ensino, levando em consideração que em Educação, de forma geral, este processo mais e mais vem sendo privilegiado, bem como, considera-o necessário e eficiente para a prática de ensino. Sugere então, que o trabalho desse sistema seja favorecido, a exemplo, na atividade de observação comum ao estágio supervisionado, onde o supervisor cuidaria de orientar a análise a ser realizada, considerada como eficiente para todos os alunos, e em todos os casos possíveis (toda e qualquer Escola, professor e aula que será analisada).

Como explica a autora, este sistema de análise de ensino, é realizado por instrumentos que possibilitem diagnosticar o que venha a ocorrer durante o Ensino, o que considera fundamental para a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Com esta análise de ensino, se espera instrumentalizar eficientemente o profissional, mas, sem considerar as peculiaridades de cada universo onde se processa a prática de ensino. Pode-se dizer ao final do processo: Pois bem, você já sabe como fazer, já sabe o que ensinar, agora vá, ensine!

Agora, eu me pergunto: será que o professor vai conseguir reproduzir os comportamentos aprendidos (considerando que aprendeu realmente), para ministrar uma aula adequada? Será que isso é suficiente? Se perguntarmos ao professor sobre o porque de estar procedendo de certa maneira, ele poderá me responder?

Em Educação Física mais especificamente, a preocupação com a prática de ensino do professor, segundo Bressane (1983), deverá se dar, frente à análise de metodologias empregadas, para poder, se necessário, aperfeiçoá-las.

A finalidade seria então, de com esses dados, contribuir para a análise desta prática de ensino para então transformá-la diante de modelos determinados como corretos para a Educação Física.

A partir da Didática Moderna, que vem privilegiar o aluno no processo de ensino aprendizagem e, sugere a interação deste com o professor, a autora enfatiza a necessidade de analisar esta relação, que se dá tanto de forma oral como não oral, do professor ao aluno. A autora acredita que se deve privilegiar a análise da comunicação oral desse professor, proposto por Faria Jr. (1982), o que permitirá identificar a sua “intenção pedagógica” .

Lembrando, como considera Lora (1983)”

*“... todas discussões e análises só terão validade quando vistas em função de uma realidade, numa constante interação entre a teoria e a prática”.(p.64)*

Diante disso, podemos considerar que existem muitos incentivos contrários a essas análises de ensino que prescrevem teoricamente uma prática a fim de ser reproduzida. Tem-se um discurso a favor da constatação da realidade de atuação para se proceder à relação teoria e prática, necessária para dar conta de um entendimento da prática de ensino. Esta constatação da realidade, pretende superar esta ênfase só com o como fazer, oportunizando ao futuro professor ter consciência do porque e para quem define-se a prática de ensino, podendo assim transformar sua ação profissional e não apenas reproduzir modelos. Nadai (1988 a-b), Feldens (1983 - 1984), Carvalho (1988 a-b), entre outros.

Foi possível encontrar na literatura sobre Educação Física, trabalhos que estão em consonância com a preocupação em se superar o caráter meramente instrumental das disciplinas pedagógicas e se privilegiar a relação teoria e prática do curso diante da realidade . Um exemplo destes trabalhos foi o realizado por Matos (1986) que aborda a questão da contribuição das disciplinas pedagógicas nos Cursos de Formação Profissional em Educação Física. Pode-se dizer que o diagnóstico não está longe do esperado conforme uma tradição cultural que se evidencia ainda hoje em Educação Física.

Matos (1986), verificou num estudo de caso sobre a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que não há coerência entre o objetivo

que se quer atingir frente a formação pedagógica nas Licenciaturas com o que está sendo realizado nas diferentes disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico, não havendo uma integração interdisciplinar entre estas disciplinas. Verificou que o que se privilegia ainda, é a dicotomia teoria versus prática que afasta os futuros professores da realidade encontrada na prática pedagógica, acarretando uma formação descompromissada com esta. Conseqüentemente os egressos também não atribuem grande significado da formação frente a prática.

A autora constatou ainda com referência a Candau (1983) que propõe o trabalho da multidimensionalidade do Processo Educacional, que a interação da dimensão técnica (que caracteriza o como fazer), com a humana (em função de quem fazer) e com a sócio-política (por que fazer), não ocorre. Afirma que o que se encontra frente à formação pedagógica analisada, é uma negação de uma dimensão pela afirmação de outra, pois que, esta ainda se dá de forma parcial, com privilégio ao técnico ou ao sócio-político desconsiderando o humano.

Essa análise foi realizada em apenas uma instituição que é insignificante até, comparada a tantas outras existentes para tomar como via de regra, mas, não poderá servir como referência? Será que as outras Instituições de Ensino mais especificamente quanto a preocupação pedagógica da prática de ensino em Educação Física, apresentam mesmo um quadro tão diferente deste apontado por Matos?

Se o quadro pintado pela autora nos revela um panorama afastado das preocupações educacionais recentes na época, o que era de se esperar, por outro lado, um trabalho como este, com a preocupação de denunciar, criticar e discutir estas questões, por si só, já aparece como uma contribuição para se repensar o panorama apontado.

Podemos encontrar em Barbosa (1985), outra pesquisa significativa para o processo de Formação do Profissional consciente de sua atuação em Educação Física. O autor trata especificamente da disciplina Prática de Ensino propondo a condução da disciplina na Universidade do Amazonas. Parte para a denúncia de uma prática de ensino instrumental inconsistente, em direção a uma prática de ensino consciente em Educação Física.

O autor propõe uma perspectiva de transformação do modelo de reprodução até então na prática de ensino em Educação Física, diante de incentivos em outras áreas.

Barbosa (1985) ao constatar na pesquisa realizada o desinteresse dos alunos de Educação Física para atuarem na Escola, e conseqüentemente o aumento da demanda destes profissionais para outras áreas, propõe uma metodologia para se trabalhar o estágio na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, que dê conta desta realidade.

O autor levando em conta que a disciplina se dá normalmente nos dois últimos anos, o que é o caso da Universidade pesquisada, dividiu a disciplina em Prática de Ensino I, II e III, para trabalhar com o estágio nos diversificados campos de atuação (Ensino, Lazer, Esporte, Saúde) em Educação Física, como relaciona:

Não querendo entrar no mérito da viabilidade da proposta, mesmo estando curiosa para saber se esta vem sendo aplicada e se vem dando bons resultados, gostaria de salientar, que o autor, trás uma contribuição, que me parece importante, qual seja: a urgência de se repensar todo o processo da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e especificamente do estágio nos cursos de Licenciatura em Educação Física, a fim de tornar-se significativo para o aluno do curso, comprometido com sua atuação profissional.

### 1.3 - A prática de ensino sob forma de estágio supervisionado na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: a busca da articulação Teoria-Prática

A exigência legal (Parecer CFE 292/62) da prática de ensino no Curso de Formação Profissional dever ser realizada sob forma de estágio supervisionado é considerada em Soares (1983), como uma restrição que foi associada e analisada pela autora diante às diferentes nomenclaturas da disciplina responsável por esta cobrança.

Soares (1983), definiu três denominações para a disciplina, as quais normalmente indicam como se dá a condução da prática de ensino no Curso de Formação Profissional:

Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado, onde se privilegia a prática de ensino sob forma de estágio prevista legalmente.

Prática de Ensino ou Estágio, aparecendo como uma opção no curso de Graduação, na primeira, é considerada a disciplina que se assemelha à uma Didática Especial onde se promove noções teóricas de prática de ensino desconsiderando o estágio que nem sempre é cobrado. Com a segunda opção, do estágio apenas, nota-se uma prática de ensino privilegiada apenas sob forma de estágio.

Encontra-se a disciplina sendo desenvolvida e nomeada como Prática de Ensino e Estágio Supervisionado onde se promove e se espera uma associação dos momentos estágio e sala de aula para promover a prática de ensino.

Soares (1983), entende que a prática de ensino que refere-se à ação docente, deve ser entendida e privilegiada sob forma de estágio supervisionado, já que é no momento do estágio que a prática de ensino acontece, no entanto, acredita que esta condição deve ser extrapolada na condução da disciplina, onde deverá se processar orientações e reflexões sobre a prática de ensino vivenciada.

Complementa que é preciso repensarmos a prática de ensino no Curso de Formação Profissional, podendo entendê-la como a ação a ser privilegiada sob forma de estágio supervisionado e ser trabalhada na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

A autora argumenta que na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, espera-se apreender sobre a prática de ensino realizada sob forma de estágio. Para esse “apreender”, nota-se que a exigência de se promover a prática de ensino apenas “sob forma de estágio supervisionado” não é suficiente, já que só esta especificação não denota a preocupação com a reflexão que levará a conscientização dessa prática. Mais do que constatar a prática de ensino no estágio supervisionado se faz necessário refletir sobre esta prática para se alcançar a apreensão pretendida.

É contrária à condução da disciplina em dois casos: ao se privilegiar a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado apenas, como também, quando se enfatiza apenas as noções teóricas da prática de ensino. Neste segundo caso, encontra-se a disciplina Prática de Ensino como dita anteriormente, similar à uma Didática Especial, sem uma relação direta com a prática de ensino realizada sob forma de estágio supervisionado, e mesmo desvinculado do estágio. Aborda que o preferível seria a

integração destes momentos, conhecimentos teóricos e prática de ensino vivenciada. A autora enfatiza que o essencial seria ter Didática Especial na grade curricular do Curso de Formação Profissional e a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para procedermos, nesta última, a uma dinâmica de síntese que trate do estágio, refletindo sobre a prática de ensino e associando estas reflexões com conhecimentos do curso. De outro lado, quando isto não acontece, será necessário haver uma disciplina que trate destes momentos da Didática Especial e nesse caso, geralmente, isto acaba sobrando para a disciplina Prática de Ensino, havendo aí, uma separação entre o momento de se teorizar sobre a prática de ensino e o momento de proceder à prática de ensino sob forma de estágio supervisionado.

Podemos encontrar desdobramentos similares em Carvalho (1988 b), tratando da conceituação da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, referindo-se à sua falta de definição nos Cursos de Formação Profissional, onde é possível encontrá-la como é legalizada, ou seja, sob forma de estágio supervisionado em escolas da comunidade, ou ainda desconectada do estágio supervisionado assumindo as características da abolida Didática Especial na Faculdade. Argumenta que é necessário extrapolar estas limitações, o que não implica apenas em unir Estágio Supervisionado (parte prática) com a disciplina Prática de Ensino (similar à Didática Especial - teórica), incitando os profissionais a encontrarem uma saída a respeito, questiona ainda:

*“Como coordenar de modo harmônico as aulas na Faculdade e os Estágios nas escolas da comunidade? Como fazer para que os alunos não sintam o estágio completamente desvinculado daquilo que estudaram e estão estudando na Universidade e, além disso, o estágio seja para eles uma experiência profissional relevante?” (p 39)*

Diante do desafio eminente, que é preocupação deste estudo, pode-se afirmar que há vários autores refletindo sobre essa possibilidade.

Como já admitimos anteriormente, tem-se hoje o que iniciou-se em meados de 70 e acentuou-se na década de 80, muitos incentivos e muitos autores discutindo e apontando para uma nova perspectiva diante da importância da prática de ensino para o Curso de

Formação do Profissional. Prática de ensino entendida legalmente sob forma de estágio supervisionado, compreensão que aqui, pretendemos desdobrar.

Pode-se dizer que esta compreensão da prática de ensino sob forma de estágio supervisionado é restritiva, se considerarmos que o estágio entendido como prática de ensino nos bastará para constatar esta ação.

O estágio favorece a aproximação à realidade de atuação, conseqüentemente, favorece a constatação de uma prática de ensino, mas apenas esta constatação não nos parece suficiente se o que se espera é favorecer o conhecimento crítico sobre a prática de ensino “vivenciada”. Além da constatação da realidade da atuação, deve haver a preocupação com a reflexão que levará à construção de conhecimento sobre a prática de ensino.

Penteado (1988) ao referir-se ao que entende por prática de ensino no Curso de Formação do Profissional de ensino, definiu-a como:

*“(...) conjunto de condutas e procedimentos pedagógicos, vivenciados e experienciados dentro das instituições escolares, as quais organizam a escola de 1º e 2º graus, tendo início na tomada de conhecimento da realidade em que se vai atuar (referencial imprescindível da conduta pedagógica a se adotar) e terminando na reflexão sistemática a respeito dos processos desenvolvidos e resultados constatados. “(p. 8)*

Penteado (1988) ao conceituar a prática de ensino no Curso de Formação do Profissional de ensino, não refere-se ou associa-a ao estágio supervisionado propriamente dito, mas remete-nos ao entendimento que para nós é fundamental, ou seja, que é **necessário extrapolarmos a constatação da prática de ensino para refletirmos sobre ela.**

Pimenta (1995) preocupada com a questão do estágio no Magistério, passa pelos momentos da Formação do Profissional que nos interessa. Entende estágio como: *“(...) atividades que os alunos deverão realizar durante o seu Curso de Formação, junto ao campo futuro de trabalho” (p. 21)*

A autora ao realizar toda uma retrospectiva histórica do que se compreende do conceito de prática espera com isso associá-la ao estágio, tendo como foco o Curso de Formação de Professores em nível de 2º Grau.

Salienta que o estágio deve ser considerado e exigido pela disciplina Didática como forma de proceder à aproximação da realidade escolar com o estágio utilizando-se desta atividade para articulação entre teoria e prática. Pimenta (1995) enfatiza ainda, que esta atividade de estágio pode e deve ser utilizada pelas demais disciplinas no curso.

*“A Didática não se reduz, no entanto, à atividade de estágio. Nem o reduz a ela. Da mesma forma o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso..., instrumentalizadora da praxis,... de transformação da realidade existente.” (p. 121-122)*

*“O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade.(...) E como todas as disciplinas é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor”(p.121-122)*

Já na introdução de seu estudo, Pimenta (1995: p. 15) considera que o estágio não pode ser assumido como práxis mas sim como *“atividade teórica articuladora de uma praxis”*.

Refere-se mais adiante que não se deve:

*“colocar o estágio como polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola...” (p. 70)*

Soa um tanto estranha esta afirmação do estágio como atividade teórica, já que viemos comparando o estágio com a ação, ou a aproximação da ação do aluno, o que apontaria para a coerência de assumirmos o estágio como atividade prática, e, a

disciplina Prática de Ensino e Estágio como a disciplina (teórica) onde se dá a articulação teoria-prática.

“*A atividade docente é práxis*”, como afirma Pimenta (1995: p. 85), e considerando o estágio como o momento da aproximação da realidade onde se processa a atividade docente, ao admitirmos uma reflexão possível diante deste momento, em sala de aula, assumimos esta atividade a ser articulada aos problemas, constatações e conhecimentos a serem discutidos na disciplina Prática de Ensino, ou em qualquer outra disciplina que queira utilizar-se deste instrumento e conseqüentemente assumir um movimento dialético, ação-reflexão-ação.

Pimenta (1995) considera que não há como entender uma prática de ensino a ser compreendida e articulada na Formação Profissional como unicamente sob forma de estágio, já que admite que a reflexão sobre esta ação, deve ser considerada como núcleo articulador da relação teoria e prática no Curso de Formação Profissional, a fim de ser relevante.

Freitas (1996), por sua vez, afirma que a experiência do estágio sob forma de prática de ensino não é suficiente para entender os contrastes da realidade escolar, não acarretando por si só uma “prática criativa” nem a compreensão da teoria que sustenta o trabalho do professor, enfatizando que é preciso favorecer a reflexão sobre as relações do trabalho pedagógico (manual e intelectual) na sociedade capitalista, considerando um enfoque marxista para esta discussão na disciplina Prática de Ensino.

Nota-se, diante dos desdobramentos realizados, uma necessidade de proceder à prática de ensino sob forma de estágio supervisionado no Curso de Formação Profissional e na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, mas, que a prática de ensino não deve restringir-se apenas ao estágio. Poderíamos até dizer, que por questão de coerência a este entendimento, não devemos carregar esta mesma designação “sob forma de” no nome da disciplina, o que poderia implicar numa restrição, ou seja, que na disciplina, executar o estágio já basta, pois, limita a prática de ensino ao estágio.

Entendemos que é necessário refletir sobre a prática de ensino vivenciada sob forma de estágio supervisionado na disciplina, e conseqüentemente estar articulando a prática de ensino realizada tanto no estágio como noções de prática de ensino teorizada

na Faculdade. Interessa aí uma mediação, da qual nos fala Soares (1983), entre ação-reflexão-ação, entre teoria e prática na busca de uma unidade, de uma compreensão significativa da prática de ensino para o aluno.

O entendimento do estágio como articulador da unidade teoria-prática a ser favorecido em reflexões na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado como forma do aluno compreender a realidade de atuação, pode ser encontrado e reforçado ainda em Freitas (1996) pelo pressuposto admitido em Vasquez (1977) onde entende que a prática é critério de verdade da teoria sendo esta prática o ponto de partida para a compreensão da realidade.

*“O trabalho desenvolvido com a disciplina, a reflexão sobre a própria prática, permitirá estabelecer as relações entre os dados e a teoria, em um processo de conhecimento e de construção de sínteses e generalizações sobre o trabalho como elemento articulador da relação teoria-prática que possibilita a produção e a construção do conhecimento novo sobre a sala de aula, a escola e o ensino.”* (Freitas 1996: p. 56)

Em síntese, assume-se o estágio supervisionado e a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado como momentos de articulação da relação teoria-prática e ainda, como encontramos em Pimenta (1995), pode-se afirmar que no momento do estágio supervisionado é que se dá a articulação dos conhecimentos do curso, o que podemos encontrar também em Nadai (1988).

Freitas (1996) não vê este caráter articulador remetido ao estágio ou à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, se não for privilegiado momentos de reflexões sobre as contradições presentes na realidade contrastada com os conhecimentos do Curso de Formação Profissional.

Essa articulação só é admitida diante da reflexão estabelecida na disciplina Prática de Ensino, já que, a partir do estágio pode-se favorecer esta integração entre disciplinas de conteúdo específico e pedagógicos.

Diante desta necessidade de articular conhecimentos do curso com a ação, de discutir e enfrentar problemas sobre a realidade de atuação, sobre a relação teoria-prática

no interior dos cursos, é que se enfatiza a questão da reflexão da ação e sobre a ação, para propiciar o conhecimento necessário que vai favorecer a práxis docente. Para tanto admite-se ser fundamental proceder ao movimento de ação-reflexão-ação que implica na unidade teoria-prática, à práxis, já no Curso de Formação Profissional.

Soares (1983) Freitas (1996), Pimenta (1995) defendem o movimento ação-reflexão-ação, para além de um simples momento de estágio supervisionado, onde se proceda à observação, regência ou participação de aulas, para constatar uma realidade. Só esta constatação, não é suficiente para entender a prática de ensino, é necessário extrapolarmos este momento para refletirmos sobre ele e trazermos à tona toda as implicações do trabalho do profissional, contextualizando-a.

Esta contextualização que pode ser enfatizada em momentos de reflexão na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado pode ser admitida nesse estudo diante da necessidade reforçada em Pimenta (1995) e salientada em Candau (1983) de se articular as dimensões sócio-política, humana e técnica no processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se que se privilegie a partir do estágio supervisionado, não só com o “como fazer”, mas com “o porque” e “em função de quem” definir o processo de ensino-aprendizagem, em reflexões nas aulas da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Freitas (1996) considera que a preocupação com a contextualização do processo de ensino aprendizagem seja algo essencial para identificação de uma postura profissional, o que não necessariamente indica uma relação teoria-prática como prevê Pimenta (1995). A autora considera que é necessário enfatizar a questão trabalho manual versus trabalho intelectual na formação e atuação do professor que reflete uma dicotomia entre teoria e prática. Esta relação teoria-prática que se dá de forma dicotômica deve ser constatada pelo aluno diante da reflexão da prática de ensino, e, consciente desta relação, poderá buscar superá-la em sua prática e buscar alcançar uma unidade teoria-prática.

1.3.1 - Relação Teoria e Prática no Curso de Formação Profissional: a busca da unidade diante da prática de ensino.

Göergen já em 1978, trata da relação teoria-prática no Curso de Formação Profissional e no início de seu texto, provoca o leitor com episódios cotidianos para introduzi-lo à esta questão, tais como:

A mãe que, preocupada com a Educação de seu filho, estuda a respeito, mas não consegue ser a mãe que pretende. O professor que estuda e se aprofunda sobre métodos didáticos mas não consegue aplicar com seus alunos. O cientista que pesquisando problemas da Educação elabora teorias que não conseguem ser aplicadas na prática. Pergunta o porquê disso, explicando, a seguir, que aí reside uma dicotomia entre teoria e prática.

O autor ao introduzir sua idéia nos situa na discussão do relacionamento entre teoria e prática que vem sendo a tempos discutido, não só no âmbito educacional ao qual vamos nos ater.

Göergen (1978), definindo teoria e prática aborda que ambos os termos vem do grego. Refere-se à teoria como experiência, observação dos acontecimentos e também a iniciação para a ação, enquanto que a prática é definida como ação consciente relacionando este mesmo termo à poiésis (*ação produtiva e atividade comercial*). p 24

Pode-se encontrar em Vásquez (1977), salientado ainda por Gamboa (1995), que o que usualmente chamamos de prática em grego significa práxis, ou seja, uma ação com fim em si mesma e poiésis, já referido por Göergen, ao contrário é definida como ato de produzir, o que no vocabulário filosófico é atribuído à práxis. Portanto pode-se admitir uma incoerência nessa utilização, considerando que o que é considerado como práxis deveria ser poiésis originalmente, pois, este último, é que sugere transformação, produção ou mesmo consciência.

Göergen (1978), argumenta que historicamente sempre se privilegiou a valorização de uma condição (teoria ou prática) em detrimento da outra, o que pode ser encontrado também em Vásquez 1977, Gamboa 1995, Santos Filho 1995, entre outros.

Pode-se notar que esta questão associativa de valorização da teoria sobre a prática e vice-versa, evidencia-se a partir da antigüidade grega. De um lado Sócrates que salientou a prática e Platão (no seu mundo das idéias) a teoria. Já Aristóteles isolou os dois aspectos que mais tarde influenciariam na ciência moderna. Esta influencia deu origem a duas concepções igualmente distintas que tratam desta questão: a concepção positivista “que isola radicalmente a teoria da prática” e a concepção marxista, “*que desconhece a dualidade entre teoria e prática*” (Göergen, 1978: p.24).

Nestas diferentes concepções, nota-se que o conceito de teoria e prática muda radicalmente, a teoria a exemplo pode aparecer como desconectada da prática ou ao contrário dando sentido e orientando a prática.

Podemos encontrar em Gamboa (1995) todo um desdobramento histórico de Aristóteles à atualidade referindo-se a momentos de negação de uma relação entre teoria e prática, de concepções que privilegiavam a teoria em detrimento e descaso da prática, às que sugerem uma união entre teoria e prática e ainda as que procuraram sua unificação como coisas distintas.

Esta unificação pode ser compreendida enquanto uma tensão entre teoria e prática que nesse caso são admitidas como indissociáveis numa relação dialética. Como explica Gamboa (1995), a busca da união ou equilíbrio entre teoria e prática é contraditória à uma relação dialética, que se quer atingir pois nega o conflito entre esses fatores.

Diante destas concepções pode-se salientar que há muitas considerações a respeito da relação teoria e prática.

Göergen (1978), acrescenta que teoria é:

*“(...) um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la.” (p.25)*

Já a prática, por seu turno, pode significar mera atividade profissional, repetição de experiências implicando na precisão em executar alguma tarefa ou ainda, o que o autor

apresenta como: *“um saber objetivo e traduzido em ação. Aqui surge o contraste entre uma realidade concreta e o puramente pensado, o teórico.”* (Göergen, 1978: p.25)

Em outro tópico, Göergen (1978), trata das dificuldades do relacionamento entre teoria e prática, salientando que *“não existe prática sem teoria”* e explicando que: *“por mais simples que seja a ação humana, ela sempre vem precedida de uma carga teórica.”* p.25

Argumenta ainda que podemos nos distanciar da prática para refletirmos sobre ela, sendo que, se essa capacidade não é considerada, isto pode implicar numa separação entre teoria e prática, pois neste caso, a teoria não alcança a prática. Salienta que esta separação acontece quando a prática não alcança a reflexão e onde a teoria é tão geral que não atinge a prática.

Como salienta Freitas (1996), a separação entre teoria e prática, pode se revelar nos dias de hoje, no próprio Curso de Formação Profissional do professor:

*“ (...) na organização dos currículos e na organização da escola: professor/especialistas que tratam do “pensar”- realizam o trabalho intelectual de concepção e planejamento -, e professores que tratam do “fazer”- ocupam-se da prática, da execução do trabalho pedagógico, ainda que possamos identificar este trabalho prático como uma forma de trabalho intelectual e não como trabalho manual.”* (p. 35)

Tendo em vista as afirmações de Candau (1983), Freitas (1996) salienta ainda que no Curso de Formação Profissional a prática de ensino e a Didática podem ser encontradas de forma dicotômica. A Didática aparece como a parte teórica e autônoma da prática de ensino nas disciplinas Didática e Prática de Ensino respectivamente - reflexo da dicotomia teoria e prática no curso e na sociedade - considerando ainda como extremo desta perspectiva dicotômica, a “visão dissociativa” onde uma confronta-se com a outra, negando-se mutuamente.

Não obstante a isso, assumindo que a unidade teoria e prática deve ser articulada no Curso de Formação Profissional para o entendimento da prática de ensino do profissional, admitindo ser contrário à qualquer tipo de dicotomia que possa haver, não

podemos, por conseguinte, desconsiderar estas diferentes formas de relação teoria-prática em todo este processo (formação e atuação profissional) e principalmente atentar para este fato diante dos alunos.

Encontramos esta preocupação de atentar para a relação teoria-prática no Curso de Formação Profissional, sugerindo uma constatação e reflexão de prováveis dicotomias para se alcançar o entendimento de uma necessária unidade dialética entre teoria e prática em Göergen (1978) e Freitas (1996) como se segue:

*“O processo de formação de nossos alunos exige o enfrentamento da dicotomia teoria-prática, que perpassa a estrutura propedêutica dos nossos cursos, buscando as relações necessárias para que esta articulação se efetive em uma perspectiva de unidade, como dois componentes indissolúveis da práxis.”*  
(p.36)

### 1.3.2- Movimento Dialético: Prática-Teoria-Prática ou Ação-Reflexão-Ação

Göergen (1978) refere-se ao esquema prática-teoria-prática como um ideal a ser alcançado na prática educacional onde seria necessário:

*“refletir sobre esta realidade, captar seus elementos básicos, seus aspectos positivos e falhos para, a partir desses conhecimentos, fazer um projeto novo que, aplicado à prática, viesse esclarecê-la e aperfeiçoá-la”* (p.26)

Nota-se uma preocupação dialética na relação teoria e prática que pode ser encontrada também em Soares (1983) e será enfatizada mais tarde por autores como Saviani (1993 ), Freitas (1996) etc.

Em Educação Física autores como Marcellino (1995), Jerber (1995), Gamboa (1995), Betti (1996), Santos Filho (1995), tratam desta relação dialética teoria-prática, aqui salientada.

Soares (1983), Jerber (1995) e Pimenta (1996), referem-se também como Göergen (1978) ao movimento entre Prática-Teoria-Prática, enquanto que os outros autores falam da Ação-Reflexão-Ação, entendida como um único processo.

Jerber (1995) assume como primordial em Educação Física a tendência salientada de relação teoria-prática, onde enfatiza estes dois polos como um núcleo articulado.

Considera que teoria e prática devam ser trabalhadas simultaneamente na ação, onde a prática educativa é ponto de partida e de chegada e a teoria passa a ser reformulada a partir das necessidades da prática que é problematizada. Esta tendência afirma a relação teoria-prática como unidade indissolúvel, o que entende como dialética, e que acredita, deva ser salientada na Formação do Profissional em Educação Física.

Os demais autores que tratam deste movimento dialético referindo-se à Ação-Reflexão-Ação (da Educação e da Educação Física citados), referem-se à necessidade de, já na Formação Profissional, proceder ao entendimento da atuação como fundamental para a capacitação e reconhecimento social do profissional.

Falam de se alcançar um processo dinâmico de Ação-Reflexão-Ação, onde a atuação profissional, a ação, seria ponto de partida para proceder à reflexão de problemas que poderão surgir dessa prática, procedendo novamente à prática e reiniciando o ciclo, o que favorecerá um processo dinâmico onde se espera alcançar a mediação de teorias e se possível até recriá-las. Se espera, revisitando a prática constantemente, proceder a uma prática profissional mais consciente, como propiciar a construção de conhecimentos pela apropriação da prática. Freitas (1996)

Betti (1996) referindo-se a este processo dialético na busca da “Teoria da Educação Física” explica:

*“Os problemas/questões emergem da prática, e sua articulação vem a constituir uma problemática, que questiona as Ciências e a Filosofia. Como resultado da pesquisa científica emergem novas questões sobre a prática, bem como indagações sobre as próprias possibilidades das teorias científicas e filosóficas existentes atenderem às demandas da pesquisa em Educação Física. Surgem também indicações para a transformação da prática. Adquirimos assim da prática uma visão mais sofisticada, questões mais complexas emergem, aparecem problemas onde tudo parecia estar bem... Novos questionamentos são enviados às Ciências e à Filosofia, a partir de uma prática revisitada.”(p.114)*

Segundo Gamboa (1995) a concepção dialética, longe de propor uma adequação, um ajuste da teoria à prática ou vice-versa, procura levantar as contradições, realizando uma tensão entre estas. A tensão em uma situação crítica no confronto entre estes polos,

a partir de contradições levantadas numa relação dialética para se alcançar o entendimento da realidade.

*“A dialética como método de compreensão da realidade não se esgota na interpretação dessa realidade e como resultado desse processo, não surge apenas uma teoria. A ligação necessária com a prática faz com que essa compreensão seja crítica e gere uma teoria também crítica, crítica com relação à realidade e com relação a prática transformadora. Nesse sentido, a teoria submetida ao confronto com a prática, coloca-se em tensão, isto é., em uma situação crítica.”(p.41)*

Assume-se assim a necessidade de se proceder a uma unidade teoria-prática, sem perder a identidade autônoma de cada polo, admitindo o confronto entre ambas, na relação dialética. Pimenta (1995)

Esta unidade a qual a autora refere-se implica no conceito de práxis, entendida em Marx refletindo o que se entende por intervenção (ação) e reflexão (teoria), no sentido da transformação da natureza e da sociedade.

Göergen enfatiza que:

*“Qualquer prática, por mais simples e natural que pareça, está carregada de teoria. Quanto mais antiga e rica for uma cultura, mais carregada de elementos teóricos estará a sua prática educacional” (p. 30)*

### 1.3.3 - O contexto privilegiado na relação Teoria-Prática diante da prática de ensino

Segundo Göergen (1978), para prever o relacionamento teoria-prática : *“(…) a estrutura sócio-político-econômica deve ser necessariamente o contexto mais geral de qualquer estudo educacional” p.29*

O autor comenta as tentativas de superação do “hiato teoria-prática”:

- *“Teoria e prática não se opõe... ambas são, ao contrário, dois aspectos de uma só realidade” p 29*

- *“A educação é uma realidade histórica sujeita a muitas influências e mudanças.(...) A teoria da educação pode exercer junto à prática uma função esclarecedora enquanto examina e torna conscientes estes pressupostos históricos” (p.30)*
- *“A educação é um aspecto do processo sócio-cultural, intimamente ligado à outras instituições que formam o todo da evolução humana. A educação não pode ser concebida como isolada do contexto econômico, social ou político.” p.31*
- *“Deve-se descobrir a realidade educacional para assim poder alcançar uma teoria que esclareça a prática a fim de controlá-la, o que a tornará intimamente ligada à realidade educacional”(p.31)*

Conclui afirmando enfaticamente que: *“(...) a ciência da educação ou é ‘teoria de uma prática’ ou é inútil” (p. 32)*

Com isso, refere-se a dois aspectos básicos da teoria: ser instrumental e crítica, ou seja, privilegiar o aspecto instrumental, o como fazer e a crítica, o porque e em função de quem fazer, contextualizando o processo educativo e a prática propriamente dita. Não se espera somente confirmar uma prática já conhecida mas procurar resolver os *“problemas práticos de par com um questionamento da prática educacional”*p.32

*(...) desprezando a teoria e voltando-nos exclusivamente para a prática, simplesmente tornamo-nos repetidores e conservadores do sistema vigente; dedicando-nos somente à teoria, sem preocupação com a prática, estaremos cultivando uma reflexão com a qual ou sem a qual tudo permanece como está. Há, portanto, que se encontrar um meio-termo, ou seja, uma teoria que parta da realidade educacional concreta e, através da reflexão crítica e inovadora, volte a ela como projeto novo que propõe corrigir as falhas conservando o que está bom.” (p 33)*

Borges et al (1996) tratando da temática formação de professores e considerando a viabilização de um projeto pedagógico nos cursos de Licenciatura, fala igualmente da necessidade de articulação do instrumentalização e da criticidade na Graduação.

Borges et al (1996), enfatizam que na Formação Profissional do professor tem sido privilegiados estudos e debates sobre os problemas educacionais que referem-se ao “como o aluno aprende” em detrimento do “como ensinar” como citam:

*“É muito comum, durante sua formação, os alunos da Graduação serem levados a uma preocupação maior com a forma com que o aluno de 1º e 2º graus aprende, do que com a maneira que ele deve ensinar ou está ensinando. Esta dicotomia, aparentemente improvável, acaba acontecendo na prática da formação do professor.” (p. 34)*

Soa um tanto estranha tal consideração já que normalmente o que se vem criticando é o contrário, ou seja, a ênfase ao “como fazer” no processo de formação de professores.

Candau (1983) já criticava a ênfase ao caráter instrumental das disciplinas pedagógicas e especificamente a Didática nos Cursos de Formação Profissional, o que vem sendo salientado por muitos autores ultimamente. (Freitas 1996, Pimenta 1995 etc)

Candau (1983) salienta que normalmente o que se privilegia nos Cursos de Formação de Profissional e especificamente em relação à Didática é o caráter instrumental onde o “como fazer” é a questão mais importante. Critica esta ênfase, argumentando que além do como fazer, característico de uma dimensão técnica, deveríamos estar preocupados também com o porque fazer, referente à dimensão política, e, em função de quem fazer que implica na condição humana do processo de ensino aprendizagem. A autora explica que é necessário passarmos desta ênfase da dimensão técnica privilegiada historicamente em Educação, para articulá-la com as demais dimensões (sócio-política e humana). Não admite a negação de uma dimensão em privilégio de outra e salienta a necessidade de recorrermos à multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, que implica na articulação dessas três dimensões para uma consciente atuação profissional sobre a realidade a qual estão inseridos.

Göergen (1978), enfatiza que:

*“a realidade social deve ser trazida para dentro da universidade, e o trabalho intelectual da comunidade universitária deve ser concebido*

*em função de um conhecimento mais profundo e de um aperfeiçoamento desta realidade.” (p. 34)*

Entende-se a necessidade de se proceder a uma análise contextualizada da prática docente nas disciplinas do Curso de Formação Profissional, enquanto salienta-se que uma competência profissional deve extrapolar o instrumental, que não pode ser descartado, mas, deve ser articulado com a visão crítica e situada da prática de ensino.

Diante da necessidade de proceder ao entendimento da realidade de atuação na Formação do Profissional, podemos nos remeter novamente a Gamboa (1995) para definirmos enfim, que tanto a teoria quanto a prática são partes da ação social humana, a qual não resulta de uma teoria posta em prática, nem de uma prática que se torna teoria, mas na inter-relação dinâmica e complexa em que uma “tensiona” a outra. Segundo o autor, o termo “práxis” foi criado para denominar essa dinâmica. Esse termo, ao contrário de outras concepções, que visam à adequação, teoria e prática, expressa a tensão, o confronto e a contradição entre elas, tensão essa que gera um “Movimento Dinâmico de Superação.”

#### 1.3.4 - O entendimento da práxis

Segundo Vásquez (1977), a palavra práxis, originariamente dos gregos, tem o mesmo significado que podemos encontrar em nosso idioma sobre a prática, ou seja, uma ação propriamente dita, com fim em si mesma, como referido em Göergen (1978). Prática, porém, é usualmente usada na linguagem comum enquanto práxis pode ser encontrada na linguagem filosófica.

Vásquez (1977), elege o termo práxis conferindo a ele um sentido diferenciado tanto do sentido utilitário, conferido ao que comumente se associa à prática, como também, querendo extrapolar o sentido restrito do original em grego. Pretende chamar atenção a um outro significado para a palavra práxis, o qual desenvolveu, baseado nas idéias marxistas a respeito. Tentando resgatar o verdadeiro sentido da práxis e superar as

deformações que sofreu a concepção marxista da práxis, o autor faz um estudo rigoroso e radical desta questão.

O autor considera a práxis como a ação material e social do homem crítico e criativo e, por conseguinte, transformador dele próprio e do mundo à sua volta.

Não é meu objetivo nesse estudo, abarcar todas as considerações do autor a respeito, mas definir o que se entende sobre a práxis enquanto engendra a unidade teoria/prática que me interessa, considerando ainda, que todos os autores que tratam dessa temática, necessariamente passam pelo mesmo autor, como pude evidenciar em Freitas (1996), Frigotto (1996), Pimenta (1995), Marcellino (1995) entre outros.

Segundo Vásquez (1977), pode-se inferir que nenhuma teoria “tem vida própria”, ou seja, não realiza mudança por si só, não se alcança a práxis, que, conseqüentemente, é negada. Nesse raciocínio o autor elege a questão da oposição comumente declarada à teoria e prática onde considera-se que a teoria não transforma as coisas, apenas transforma a consciência que se tem a respeito, enquanto do outro lado, a prática é entendida como uma ação efetiva que possibilita a transformação real do mundo. Considera essa oposição como o ponto de vista do “senso comum” e também do pragmatismo, onde se elege a prática como critério de verdade e a teoria como justificção para ela. O autor explica que o marxismo já sofreu comparações ao pragmatismo que não se fundamentam, entende que em ambos, o critério de verdade se identificam, ou seja, é a prática, mas, se diferenciam no momento que o marxismo elege o conhecimento como algo útil enquanto é verdadeiro, o que no pragmatismo é diferente, ou seja, é verdadeiro enquanto é útil. Implica ainda considerar que a atividade prática do homem, no pragmatismo, é associada à satisfação do interesse individual, enquanto que no marxismo, a atividade é “*material, transformadora e social*” (p.213).

Critica a contraposição entre teoria e prática articulada pelo pragmatismo por uma redução do prático ao que é utilitário e do teórico ao que é verdadeiro enquanto é útil.

Diante destes desdobramentos o autor segue dizendo que não entende uma oposição absoluta entre teoria e prática e sim relativa, como explica, “*trata-se de uma diferença - no seio de uma unidade indissolúvel*” p. 214, entendendo uma autonomia e dependência entre ambas.

O autor ao associar e falar da dependência entre prática e teoria aborda a prática como fonte e finalidade da teoria. Considera a prática como fundamento da teoria, entendendo que as necessidades humanas e materiais impõem à ciência, à tecnologia, novas teorias, novos conhecimentos. De outro lado, a prática como finalidade da teoria pressupõe uma teoria criada diante de uma necessidade de uma prática que ainda não existe e se quer alcançar. Não desconsidera nessa associação teoria e prática, a teoria que pode surgir desvinculada da prática como aquelas que pretendem *“satisfazer direta e imediatamente as exigências teóricas, isto é, para resolver dificuldades ou contradições de outra teoria.”* (p. 234). Considerando todo o processo histórico e social à necessidades humanas, que diz respeito a práxis, é que o autor infere sobre a teoria dependente da prática e conclui ainda:

*“A dependência da teoria em relação à prática e a existência desta como últimos fundamentos e finalidade da teoria, evidenciam que a prática - concebida como uma praxis humana total - tem primazia sobre a teoria: mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.”* (p. 235)

Remetendo-nos ao entendimento da teoria e prática como mutuamente dependentes o autor nos apresenta idéia de uma práxis humana como atividade teórico-prática, conseqüentemente indissociável.

Vásquez (1977: p. 241), refere-se à práxis como: *“atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”*. Considera ainda, que a práxis humana tem que oscilar entre a produção material (prática) e o subjetivo (teórico) e explica que:

*“a atividade prática humana é tal, propriamente, quando transcende desse aspecto subjetivo, ideal, ou, mais exatamente, quando o sujeito prático transforma algo material, exterior a ele, e o subjetivo se integra assim num processo objetivo.”*

Vásquez (1977), afirma que a atividade prática sendo simultaneamente subjetiva e objetiva, implica em uma ação que necessariamente acontece decorrente de finalidades, metas, etc, ou seja, do que se quer, de um ideal, contrastado e alimentado pelo que é, o real, o material que encontro.

*“As modificações impostas às finalidades das quais se partiram para encontrar uma passagem mais justa do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, só fazem demonstrar, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático na atividade prática.”*(p. 242-243)

Entendida a atividade prática como práxis podemos entender e assumir como fez Pimenta (1995): a práxis como atividade docente. Atividade esta, que se acredita seja necessário se constatar e refletir no Curso de Formação Profissional em Educação Física para assim podermos proceder à unidade teoria-prática referida.

### 1.3.5 - A práxis na Educação Física

Adotando a idéia de práxis diante da formação e atuação do profissional de Educação Física, não é possível entender uma prática dissociada da teoria, o que aponta para uma falsa dicotomia como podemos encontrar em Marcellino (1995).

Marcellino (1995) participou de uma mesa redonda onde expôs o tema: a dicotomia teoria e prática na Educação Física. Fala do tema dicotomia mas não acredita que seja coerente aos termos teoria e prática. Entende que teoria e prática *“deveriam ser entendidos, englobados em um único conceito, que não lhes esgotasse a extensão, e não os colocassem em campos contrários”*, como dicotômicos. p.74

Segundo o autor, essa dicotomia é considerada pelo senso comum do entendimento dos conceito teoria e prática, onde, teoria aparece como um *“discurso vazio”* que não alcança a prática e esta, por sua vez, aparece como atividade desvinculada da teoria, como uma tarefa ou ação desprovida de sentido. p. 74

Salienta este mal entendido à Educação Física, notando a ênfase dessa dicotomia ao encontrarmos considerações a esta área como uma atividade prioritariamente prática

com difíceis relações à teoria e ainda, por uma abrangência do que se constitui a Educação Física hoje, incluindo o Esporte, Lazer, Saúde, Educação Física Escolar.

O autor enfatiza que há uma falta de definição do que seja a Educação Física hoje e argumenta que em vez de definir a especificidade do que se intitula Educação Física nota-se uma preocupação crescente em se alcançar o estatuto de uma ciência específica na discussão da dicotomia teoria e prática, que considera equivocado.

Marcellino (1995) argumenta que será necessário alcançar a relação teoria-prática, entendendo teoria como um conjunto de conhecimentos que pretendem resolver os problemas da prática e a prática como um saber sobre a experiência e aplicação da teoria podendo entender e privilegiar o movimento dialético salientado por Saviani (1993), aqui considerado, de Ação-Reflexão-Ação, superando a dicotomia teoria e prática.

*“Se entendermos teoria como conjunto de conhecimento, não ingênuos, que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõem explicar, elucidar, interpretar e unificar um dado domínio de problemas que se oferecem à atividade prática; e prática como saber provindo da experiência, e ao mesmo tempo aplicação da teoria, poderíamos, ao invés de sua dicotomia, entender o que Saviani denomina de dialética, ou seja, de movimento, de dinâmica estabelecida entre ação, suscitadora de problemas, que demandam reflexão, experimentação, descrição, que produz conhecimento, que realimenta a ação e que, assim, gera novos problemas. Dessa forma chegaríamos não a uma dicotomia teoria prática, mas a um conceito, que não lhe esgotasse a extensão, ou seja, a uma unidade, que não pode e não deve ser entendida como unificação, no que se chama de “práxis.” (p. 75)*

Marcellino refere-se a relação teoria e prática como unidade dialética que não deve ser entendida como unificação desses polos, afirmação que pode ser reforçada em Gamboa (1995) falando da mesma temática.

Gamboa (1995) admite a possibilidade e viabilidade de se proceder à relação dialética da teoria e prática, onde se processa o confronto entre ambos os polos e não sua união.

*“A teoria transforma-se na negação da prática porque a tensiona; a prática coloca em xeque a teoria, porque em vez de se ajustar a ela, transforma-se em seu contrário. Desse modo, a relação teoria-prática é, em verdade, uma relação dialética. E, como tal, não procura o equilíbrio, o ajuste, a acomodação de uma à outra, visa à sua contradição, isto é, a tensão permanente entre elas. Vale dizer, a teoria transforma-se no contrário da prática e vice-versa. Se não é assim, deixariam de constituir-se numa relação dialética.” (p. 32)*

Diante disso podemos voltar a Marcellino (1995) entendendo que na perspectiva da dialética não há como se pensar em uma unificação teoria-prática, como polos justapostos, podendo só admitir a característica de unidade teoria-prática, como salienta Pimenta (1995), como resultado da relação dialética que se estabelece entre ambos os polos.

Gamboa (1995) nega a possibilidade de uma união entre teoria e prática e afirma que deve haver uma contraposição diante desses polos para se alcançar a práxis. O autor argumenta que as teoria racionalistas, idealistas, pragmatistas e utilitaristas falam de uma articulação destes conceitos como uma união enquanto que a dialética se refere a esta articulação na contradição e no conflito, enquanto um confronto coerente e necessário para entender esta relação.

Diante desse consenso de que a relação entre teoria e prática se dá num processo dialético, resgatando o conceito de práxis, concordamos com Marcellino (1995), onde a necessidade de se proceder ao processo dialético de ação-reflexão-ação seja adequado para alcançar o entendimento da prática do profissional em Educação Física.

Marcellino entende que estabelecer uma teoria sobre determinada problemática não depende da criação de uma ciência específica como se discute hoje (Cunha 1989, Tani 1996), mas esta pode ser alcançada a partir da reflexão filosófica e da contribuição de outras ciências em confronto com a prática, num movimento dialético de relação teoria-prática.

Mais importante que a criação de uma ciência específica deve-se atentar para o entendimento da atuação profissional, o que se espera alcançar no Curso de Formação Profissional, com a reflexão sobre a ação que implica nos conhecimentos teóricos em

confronto com a ação, onde esta inter-relação teoria-prática sugere uma consciência que implicará em uma nova ação. Isto resultará na práxis como explica Marcellino.

Gamboa (1995 ) admitindo a necessidade de proceder à relação dialética teoria-prática como Marcellino, por outro lado, mostra-se contrário à Marcellino ao admitir a necessidade de se alcançar um conhecimento científico autônomo na área.

Salientando uma necessidade de se recorrer ao corte epistemológico tanto em Educação Física como em outras áreas que não tem seu conhecimento científico autônomo, como a Pedagogia, considera que a relação teoria-prática entendida como práxis seria necessária de ser enfatizada para uma definição da área.

Gamboa (1995) fala da “necessidade da recuperação da *“práxis para se alcançar o estatuto científico epistemológico de novos campos e para a redefinição do quadro de referências das ciências já constituídas.”* p.42

Critica o colonialismo epistemológico que consiste *“na transferência simples de métodos e referências desenvolvidas em outras áreas e na tomada por empréstimo de teorias para entender os fenômenos, ou melhor, as práticas específicas desse campo”* (p. 42), fato este, que deve ser superado pelas novas ciências se se quer alcançar um estatuto próprio. Explica que a Educação Física aparece dentre outros, como campo que foi colonizado por outras ciências, o que dificulta sua autonomia.

Como sugere Gamboa, poderíamos associar a Educação Física à Pedagogia, salientando aqui o discurso de Candau (1996), e considerá-las como campos de conhecimento que tem como objeto; a ação. Ambas utilizam-se de teorias oriundas de outras ciências, denominadas Ciências da Educação como a Psicologia Educacional, a Sociologia Educacional entre outras ciências que socorrem esta área, mas não alcançam a prática educativa , pois não é direcionada ao aluno e sim a um saber sobre a criança que não basta para definirmos a prática educacional que precisa ser compreendida. O autor entende que aplicar na prática educacional teorias dessas Ciências da Educação, não é coerente nem suficiente para dar conta de uma prática tão complexa quanto se pretende entender nesses campos.

O autor salienta que essa discussão remete à necessidade de um estudo epistemológico onde seja necessário se repensar um estatuto científico para esse campo,

como vem fazendo, Cunha (1989), e que Gamboa (1995) aborda para associar à necessidade de se proceder à práxis diante da Educação Física referida como “Ciência da Ação”. Como explica:

*“Numa segunda fase mais avançada dessa discussão não apenas se reverteria o processo, partindo da prática passando pelo campo teórico da interdisciplinariedade, mas, radicalizando na dialética teoria-prática, se assumiriam como ciências da práxis, com todas as implicações apontadas, isto é, compreendendo essas ações educativas, políticas e éticas, na historicidade da construção de uma nova realidade.” (p.44)*

O autor afirma que as contradições das Ciências Básicas com as Aplicadas possíveis em Educação Física sugerem uma síntese que implica na práxis salientada.

Será que as Ciências Aplicadas como o autor quer fazer crer, nos dará um quadro real da ação profissional, da prática de Educação Física?

Ora, se falar em Ciência Aplicada não se está sugerindo conhecimentos sobre uma prática? Isto não seria Teoria? Como vislumbrar uma práxis enfatizando teorias apenas?

Estas e outras questões que podem ocorrer me remetem a Betti (1996), salientando o que acredita também Marcellino (1995) que é preciso partir de problemas surgidos da prática para proceder à indagações das teorias científicas e filosóficas existentes em Educação Física. Mais uma vez estamos falando do processo Ação-Reflexão-Ação para procedermos a uma práxis em Educação Física que dê conta da dicotomia teoria e prática na área.

Retornando a Marcellino (1996) o autor relaciona três pontos que julga necessário de ser considerado na busca da superação da dicotomia teoria prática que considera responsável pela formação e atuação do profissional, admitido por muitos inferior em relação à outros:

*“Que se procure a especificidade ou especificidades da Educação Física*

*Que definida esta ou estas, se aprofunde o conhecimento sobre as teorias já desenvolvidas a respeito, através da filosofia e das ciências.*

*Que a ação profissional, assim embasada, passe a contribuir, através da reflexão, da experimentação, da observação - da produção de conhecimento - , a partir de sua especificidade, para a teoria ou teorias que cercam cada uma das suas esferas de atuação.” (p.77)*

Com essas considerações o autor acredita que a atuação profissional correria menos riscos de ser subordinada às raízes do desenvolvimento de tarefas, a outros profissionais do mesmo nível de formação, ou a “patrões” sem formação, quer no setor público, quer na iniciativa privada.

Comparando as considerações de Marcelino (1995) à proposta da construção de uma provável Teoria da Educação Física em Betti (1996), pode-se encontrar muitos pontos convergindo à uma saída em busca da especificidade da Educação Física, o que poderá ser alcançado diante do entendimento e explicação da intervenção profissional, ou seja, de sua prática de ensino.

Nota-se a importância de se privilegiar no Curso de Formação Profissional em Educação Física, ou qualquer outro curso de Licenciatura, a reflexão na e sobre a prática de ensino realizada sob forma de estágio supervisionado no Curso de Formação o que favorecerá uma intervenção profissional mais coerente, porquanto se tornar consciente.

#### 1.4 - O ensino reflexivo da prática de ensino na Formação Profissional do professor de Educação Física : a reflexão - ação

Este estudo vem apontando para a necessidade de privilegiar a reflexão da ação docente (prática de ensino) no Curso de Formação Profissional, como algo imprescindível para atingirmos a unidade teoria-prática, que favorecerá conseqüentemente a transição da formação à prática profissional que se quer atingir a fim de tornar o processo de formação significativo para o aluno.

A preocupação com a reflexão-ação, como já referida, sugere um enfoque dialético na relação teoria-prática para se alcançar a unidade entre estes polos indissolúveis.

Preocupação esta, que mesmo sem referenciar o movimento dialético explicitado aqui, vem sendo uma crescente na área educacional desde o repensar a Educação na década de 80.

Encontramos autores que enfatizam a prática do professor como alvo de pesquisa e da construção do conhecimento, referindo-se à abordagem do ensino-reflexivo, onde a reflexão sobre a prática amplia a consciência do professor sobre o ensino.

Tsangaridou e Siedentop (1995), destacaram uma recente preocupação sobre o desenvolvimento do professor reflexivo na educação de professores a partir da defesa ao valor do ensino reflexivo na literatura educacional.

Os autores enfatizaram que a necessidade de preparar os professores para se tornarem “reflexivos” surgiu da preocupação com a complexidade crescente do ensinar na sociedade atual. Apoiados em Henderson (1989), que refere-se a uma sociedade “pluralista, moderna e democrática”, os autores enfatizam que ensinar neste contexto deve ser mais que uma atividade técnica, deve estar intimamente ligado às dimensões morais e políticas que engendram o Ensinar.

Os autores levantam ainda na literatura, que há um consenso sobre a impossibilidade de preparar os professores para a situação que vão encontrar, e que é preferível lhes ajudar a tornarem-se “*fabricantes de decisão*” ou seja, professores reflexivos. (p. 212)

Tsangaridou e Siendetop (1995) levantaram uma abundante literatura sobre reflexão, ensino reflexivo e professores reflexivos onde pode-se destacar diversificadas definições destes conceitos, sempre à luz do que foi especificado por Dewey (1933), Van Manen (1987) e Schön (1983/1987).

Dentre estas conceituações, encontramos a definição de reflexão na ação e sobre ação em Schön (1983/1987), a qual nos interessa particularmente neste estudo. Este autor introduziu os conceitos de reflexão na ação definindo-a como um processo onde se prevê soluções para problemas situacionais que ocorrem durante a ação (o que pode ocorrer durante o estágio), e reflexão sobre a ação (no caso, o que pode ocorrer em aulas na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado), onde o professor, depois da aula,

reconstrói mentalmente sua prática de ensino para analisar suas ações, problemas e eventualidades ocorridas.

Tsangaridou e Siedentop (1995) abordam as diferentes tradições do ensino reflexivo na revisão da literatura estudada, sendo elas:

- a) A acadêmica: enfatiza o papel do professor como estudioso e especialista em algum assunto onde deve destacar a reflexão sobre o conteúdo a ser ensinado e como será ensinado procedendo a uma revisão do Ensino.
- b) A eficiência social: que enfatiza a aplicação de princípios pedagógicos para situação particular e análise de episódios pedagógicos.
- c) Desenvolvimentista: prevê a suposição que o desenvolvimento do estudante se dá na base das decisões sobre, o que deveria ser ensinado aos estudantes e como deveria ser ensinado.
- d) A reconstrução social: a educação de professor é considerada como agência para construir uma sociedade justa e humanitária enfocando três (3) características:

Primeira, as condições sociais, nas quais as práticas pedagógicas são situadas; segunda, Ensino democrático e emancipatório, considerando a reflexão sobre a desigualdade e injustiça na sociedade e Educação e, terceira, busca-se a criação de comunidade de aprendizagem onde o professor pode apoiar-se e sustentar-se um ao outro.

p:214-215

É comum às quatro tradições a ênfase em manter o pensamento ativo, considerando as alternativas de ação e avaliação das conseqüências das ações, no intuito de construir e sustentar um profissional como um colaborador no processo educacional.

Os autores concluíram em seu estudo, que há escassos esforços práticos e empíricos sobre o ensino reflexivo, destacando que em Educação Física a uma possibilidade de auxiliar a preparação dos professores, a partir deste processo.

Tsangaridou e Siedentop (1995) definem o processo de ensino reflexivo, como estratégias específicas realizadas por futuros professores em situações de atuação que favoreçam o desenvolvimento de capacidades reflexivas que auxiliaram na preparação profissional sobre o ensino aprendizagem.

Nota-se a atenção na Educação Física voltada ao ensino reflexivo como componente imprescindível da preparação profissional. Surgem sugestões de como preparar professores reflexivos em Educação Física e qual o enfoque de reflexão privilegiar.

Tsangaridou e Siedentop (1995) referem-se a autores que enfatizam a necessidade de se refletir sobre a prática pedagógica em Educação Física na educação desses professores, ou seja, nos Cursos de Formação Profissional. Nota-se uma necessidade de se refletir sobre a prática pedagógica para além do tecnicismo em Educação Física. Se propõe estratégias pedagógicas que estimulem os professores à discussões de suposições ou preconceitos deles na ação, discutir como estas suposições ou preconceitos afetam o Ensino, e pensar possíveis alternativas para lidar com assuntos educacionais específicos com os problemas surgidos.

Encontramos em Tsangaridou e Siedentop (1995) a citação de Mckay, Gore e Kirk (1990) onde enfatizam que:

*“Professores críticos e reflexivos tem a habilidade para pisar fora de preocupações com assuntos puramente técnicos; ver como eles são influenciados por forças políticas, econômicas, e burocráticas; e enfrentar até o fato de que, queiram isto ou não, eles contribuem à reprodução e transformação de estruturas de dominação no sistema educacional” (p. 224)*

Nota-se que há uma necessidade de promover na preparação destes profissionais, o aspecto crítico reflexivo sobre a prática pedagógica. Faz-se necessário levar estes profissionais a se empenharem em realizar perguntas com ênfase crítica sobre a prática pedagógica da Educação Física. É possível encontrar na literatura sugestões de autores, da necessidade de estimular sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física os aspectos sociais, morais e políticos do trabalho deles.

Tsangaridou e Siedentop (1995) encontraram autores que salientam uma preocupação quanto aos professores de Educação Física que, ao aceitar os discursos de pedagogia de desempenho como a fundação de nossa preparação profissional, correm o

risco de continuar preparando professores que permaneçam ignorantes às implicações sociais de sua área de atuação.

Os autores ressaltam a necessidade de se promover na educação destes profissionais, a reflexão crítica sobre os aspectos técnicos de ensino, articulada com o enfoque social e as convicções do próprio profissional sobre o ensinar.

No levantamento literário realizado pelos autores, a respeito da reflexão ação em Educação Física, poucas evidências práticas e empíricas a respeito dos desdobramentos em defesa de uma prática reflexiva na área foram encontradas.

Dentre os poucos trabalhos práticos encontrados na literatura e citados por Tsangaridou e Siedentop (1995) podemos destacar o trabalho de Tsangaridou e O'Sullivan (1994). Ambos realizaram um estudo descritivo sobre as tarefas reflexivas em professores de pré-atuação. O objetivo do trabalho era evidenciar se as estratégias pedagógicas reflexivas utilizadas por um grupo de professores de Educação Física em pré-atuação os influenciavam a refletir sobre sua prática. Notou-se que as tarefas do ensino reflexivo sugeridas para os professores, baseavam-se na execução de dados de diários, de entrevistas e comentários de vídeos sobre práticas de ensino. Ao final do estudo evidenciaram que as estratégias reflexivas aumentaram a habilidade reflexiva dos professores de pré-atuação diante das estratégias utilizadas.

Como já citamos em Tsangaridou e Siedentop (1995), Schön é apontado como um dos representantes mais significativos na literatura educacional a enfatizar o ensino reflexivo.

Segundo Schön (1992), o ensino reflexivo salienta a necessidade de refletir na ação e sobre a ação, o que vem se defendendo hoje para se alcançar o entendimento da prática de ensino.

No VIII ENDIPE (1996)<sup>19</sup> a exemplo, encontramos diferentes autores tratando de temas diversificados sobre a formação profissional de educadores que vem elegendo e lançando seus olhares aguçados em direção a uma necessidade básica, que seja, refletir sobre a prática de ensino.

---

<sup>19</sup> ( VIII ENDIPE) Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Formação e profissionalização do educador : Florianópolis, 1996.

O VIII ENDIPE (1996) discutiu amplamente este enfoque e privilegiou o ensino reflexivo como uma necessidade na formação e profissionalização do educador (Oliveira, Pimenta, Santos, Geraldi, etc 1996).

Pimenta (1996), falando da resignificação da Didática nos Cursos de Formação Profissional de professores, argumenta sobre a necessidade de se alcançar a “*teoria prática do ensino*” referindo-se ao movimento Prática-Teoria-Prática como uma saída. (p.98)

Pimenta (1996), falando-nos sobre uma nova concepção da Didática, abordada ultimamente em estudos para os Cursos de Formação Docente, argumenta sobre a necessidade de se proceder à reflexão da ação docente sobre os contextos “*sócio-teórico/históricos nos quais a prática ocorre*”. (p.98)

Na busca de uma “*re-significação da Didática nos cursos de formação de professores*”, a autora enfatiza que a reflexão da ação docente é fundamental para se alcançar uma teoria em Didática entendida como “*teoria prática do ensino*” privilegiada pela pesquisa sobre a prática. Pesquisa esta utilizada como “*prática profissional do professor*”. (p.99)

Não obstante isso, Frigotto (1996), aborda a questão da ação prática do educador, como uma dimensão importante a ser considerada na discussão dos desafios a serem enfrentados na formação e profissionalização do Educador, ultimamente.

Fala da importância da experiência cotidiana e prática do profissional como sendo um espaço onde “*se materializam as práticas educativas e os processos de construção ou de bloqueio do conhecimento*”. (p. 402)

O autor salienta que esta prática a ser considerada no Curso de Formação, não deve reduzir-se a uma prática mecânica e repetitiva e questiona: “*Como avançar sobre o senso comum de que o educador se forma na prática entendida como esta ação cotidiana repetida? E ainda, “Como romper com a teorização diletante, academicista?”* Ou seja, com a ênfase dos conhecimentos científicos, teóricos, sobre o conhecimento empírico. (p. 402 - 403)

Pode-se dizer que mais uma vez estamos mergulhando na discussão da relação teoria-prática no Curso de Formação Profissional, onde, sobre o questionamento do

autor, nota-se uma valorização da teoria sobre a prática, e, onde esta última, é prescrita pela teoria e realizada mecanicamente na prática. Não há reflexão, há só repetição mecânica de instruções privilegiadas pelas disciplinas do curso.

Para superar este panorama, Frigotto (1996) nos remete à idéia de práxis como uma perspectiva a ser alcançada na formação e profissionalização do educador. O autor entende práxis, como o que podemos encontrar em Konder (1992): uma ação transformadora onde a reflexão e o “autoquestionamento da teoria” se faz fundamental.

Frigotto explicita mediante o entendimento da práxis, que a ação humana é “crítico-prática”, onde a *reflexão e ação, teoria e prática tensionam-se, e fecundam-se respectivamente, ainda que seja na prática que as teorias são testadas, reconstruídas e historicamente validadas.*” (p 403)

O autor refere-se, como Pimenta (1996) já citada, a *“uma reflexão da prática docente onde se promova a contextualização da ação no plano histórico-social onde se articulem as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas”* necessárias e conseqüentes na perspectiva da práxis, canalizando-a para um projeto político e consciente do profissional que se quer formar. No entanto, enfatiza que esta perspectiva, na sociedade capitalista é considerada um “devaneio” e vencer o que chama de “desesperança e falta de alternativa ao status quo” é salientado como o desafio dos Cursos de Formação Profissional.

Livros como de António Nóvoa (1992), que traz um texto de Schön sintetizando suas idéias sobre o ensino reflexivo, foram referenciados pelos autores citados acima que participaram do XIII ENDIPE (1996), e não poderiam deixar de ser salientados.

Schön (1992), preocupado com a inadequação da educação na América refletida por uma *“crise de confiança no conhecimento profissional”*<sup>20</sup>, associando-a ao conflito entre o saber escolar que enfatiza a racionalidade técnica versus a reflexão-na-ação de professores e alunos que, por outro lado, está mais voltado à característica humana e criativa do ser.

---

<sup>20</sup> Schön, D. Formar professores como profissionais reflexivos. 1992 (p: 80)

Nesse raciocínio, Schön admite duas visões sobre o conhecimento e o ensino, que normalmente não são articuladas na Formação Profissional do professor. De um lado o conhecimento do saber escolar e do outro o conhecimento da razão do aluno.

O saber escolar designa um conhecimento que passa do centro para a periferia, imposto do governo para a instituição, da instituição para o professor, do professor para o aluno.

Por outro lado, tem-se a visão de conhecimento e ensino privilegiado por professores que ao contrário do acima enfatizado, consideram a “razão do aluno” e não a razão do saber escolar. Normalmente no saber escolar estipula o que é certo e errado, e se o aluno não alcançar os padrões esperados, suas atitudes são categorizadas a fim de explicar o problema. Schön critica esta categorização como uma forma que arranjamos de transferir o problema para o aluno, enquanto poderíamos tentar entender o processo de conhecimento que é próprio do aluno.

*“Se um aluno tiver problemas na aquisição dos saberes escolares, trata-se de um problema seu. Inventamos então categorias (por exemplo, aprendizagem lenta) para explicar esta realidade, as quais, no fundo, só servem para nos livrarmos de informações que nos poderiam perturbar.” (p. 82)*

Estas informações que são desconsideradas ao serem eleitas tais categorias, implicam na razão do aluno, no seu conhecimento cotidiano, e o professor que estiver disposto a entender este conhecimento do aluno, como considera Schön:

*“(...) tem que prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.” (p:82)*

O ensino considerado como reflexão-na-ação implica em momentos combinados e dependentes na prática de ensino, ou seja, em processos de pensamentos e reestruturação do pensamento, que se dão no decorrer da ação.

O primeiro momento é a surpresa, surpresa do professor para o que o aluno faz, ou diz, depois, há o momento de refletir sobre o fato, onde o professor pensa sobre o que foi feito, procurando entender porquê foi surpreendido, já num terceiro momento, o professor reformula o problema aparente que suscitou a surpresa, para finalmente e num quarto momento, testar sua hipótese diante de uma experiência, a fim de conseguir respostas mais adequadas. A reflexão serve para reformular a ação do professor a partir de sua intervenção profissional.

Schön (1992) explica que após esta reflexão-na-ação é possível proceder à reflexão sobre a reflexão-na-ação, podendo assim, olhar retrospectivamente sobre o que aconteceu, favorecendo seu entendimento sobre a sua prática de ensino.

Este processo de reflexão-na-ação e sobre a ação, como dito no início, entra em confronto direto com a questão do saber escolar, porque enfatiza a necessidade de “ouvir o aluno” o que normalmente é desconsiderado.

Schön nos fala da possibilidade de formarmos um profissional capaz de “*refletir na e sobre a sua prática*”<sup>21</sup>, atentando para a necessidade de se aprender fazendo, elegendo um *practicum reflexivo*, onde: “*os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer.*” p.89

Schön nos remete ao conceito de “*practicum*” representado pelo mundo da prática, onde é possível experimentar, fazer experiência, tomar consciência do erro, tentar novamente, enfim, representar o mundo real.

Fala ainda da necessidade de uma supervisão reflexiva que incentivará os professores a utilizar-se de seu próprio Ensino para investigar a prática.

Aborda ainda as dificuldades de se introduzir um “*practicum reflexivo*” e a supervisão, na formação de professores, onde:

---

<sup>21</sup> Schön op. cit. p. 88

*“ primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada” (p. 91)*

Tem-se enfatizado no Curso de Formação Profissional um currículo onde a teoria procura normatizar a prática, em vez de partir dela.

Segundo Schön, temos que apoiar e incrementar os movimentos e iniciativas sobre a prática reflexiva, sabendo ainda que pouco auxílio devemos esperar da maioria dos programas de formação.

Não obstante a isso, Perrenoud (1993) falando das perspectivas sociológicas na prática pedagógica, profissão docente e formação, refere-se a questão do ensino reflexivo, propondo um modelo clínico de formação onde a ação deve ser priorizada e refletida a fim de ser compreendida.

Perrenoud (1993), analisando a questão da prática pedagógica que interessa ao Curso de Formação Profissional, refere-se ao que é conhecido como *habitus*, o que normalmente se processa no momento da ação.

Na ação surgem diferentes situações, diferentes questões, problemas enfim que o professor tem que resolver sem poder parar para pensar no que é preferível, no que é aconselhável. Segundo Perrenoud, estas decisões que o professor tem que tomar na ação, depende de rotinas de esquemas de ação interiorizadas e pode-se dizer automatizadas:

*“(...) o habitus é formado por rotinas, por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível. Improvisar não equivale a repetir mecanicamente. Existe sempre uma parte de acomodação, de diferenciação, de inovação na resposta a uma nova situação, mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto” (p.108)*

Sobre a formação voltada às questões da prática pedagógica Perrenoud questiona como alcançar este *habitus*. Aborda que nem que se fosse dado uma lista de incidências possíveis em situação de aula, o que é aconselhável de se fazer neste momento, a reação do professor vai depender muito do momento, da situação que são inúmeras e variáveis

conforme cada contexto, enfim, seria inútil proceder a uma formação prescritiva destas situações.

*“A única forma possível de formar os professores a agir eficazmente em tais circunstâncias é fazê-los passar por essas circunstâncias regularmente durante os seus estudos e analisar o que pensaram, sentiram e fizeram. Não para os julgar, para acentuar a diferença com “o que teria sido necessário fazer”. Mas sim para ajudar a analisar o seu próprio funcionamento, a dominar pouco a pouco os seus impulsos, as emoções excessivas, a hostilidade face a certas atitudes dos alunos, a indiferença perante alguns sinais. Deste modo, este habitus pode-se construir não em circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações. “ (p. 109)*

Encontramos em Garcia (1992) também esta questão relacionada ao hábito do professor, segundo este autor o professor age utilizando-se de conhecimentos que lhe são propícios em respostas à determinadas situações. Há uma teoria por trás desta ação mas uma teoria que é própria a cada situação e contexto. Não considera que exista métodos, nem estratégias, nem condutas específicas definidas a priori como são reforçados nos Cursos de Formação Profissional inicial, que seja adequado e eficiente de ser utilizado em toda situação de ensino. A situação é tão variável, quanto é variável a atuação do professor nessas situações.

Pode-se dizer, que não há um ideal de se fazer, como enfatizam certos teóricos, contrariando outros e assim sucessivamente, há sim o possível, um possível para aquele momento, onde o ensino é pessoal e dependente não de informações pré determinadas mas de uma intuição pessoal, de um fazer, que os Cursos de Formação Profissional normalmente desconsideram e que Perrenoud trata como o “habitus” do professor. Ou como diria Schön, que é necessário tratar do conhecimento da razão do aluno, diante do conhecimento da razão do professor, na prática de ensino.

Garcia (1992) fala que a prática de ensino “*conduz à criação de um conhecimento específico*” (p. 60), e é sobre este conhecimento específico que se pretende refletir no Curso de Formação Profissional, procedendo à reflexão-na-ação da prática do professor.

Segundo Perrenoud (1993):

*“É fácil de dizer! Temos consciência que uma formação deste tipo pressupõe não só estágios intensivos e diversificados, mas também uma forte articulação entre esses estágios e os locais e momentos de reflexão na prática. É o que podemos chamar de modelo clínico de formação, que obriga o formador a estar presente no momento da ação ou a estar disponível para que se proceda a uma reflexão e a uma compreensão dos fenômenos.” (p.109)*

Todas as abordagens que encontramos a respeito da necessidade de se refletir sobre ação, tem em comum a estruturação do “practicum” enfatizado por Schön, ou seja, fazer com que os alunos possam utilizar-se de sua ação para pesquisar sobre o Ensino, utilizando-se de investigações na ação com a colaboração de um professor/supervisor e com o acompanhamento e orientação em grupo, como salienta Zeichner (1992)

Pode-se concluir que, ao se admitir este conhecimento específico do professor na ação, que nos fala Garcia e Perrenoud, não parece coerente desconsiderá-la do universo da formação de professores.

Ao se enfatizar a necessidade de se refletir na e sobre a ação do professor no Curso de Formação Profissional do professor elege-se o estágio supervisionado como a estratégia que concorrerá para favorecer este processo. Através do estágio supervisionado é possível vislumbrar o perfil de um profissional reflexivo, pelo exercício desta reflexão-ação no Curso de Formação Profissional. Este exercício no Curso de Formação Profissional, poderá incentivar este aluno a exercer essa reflexão na sua ação como egresso, seguindo-se à tão proclamada formação continuada.

Segundo estas premissas, pode-se salientar ainda, e mais uma vez, a importância de se privilegiar no Curso de Formação Profissional uma prática de ensino real, onde se promova experiências reais de ensino, onde o aluno possa acompanhar professores em ação e proceder à sua própria prática de ensino. Assim, espera-se que este aluno, ao realizar estágio, procedendo ou se deparando com a prática de ensino, tenha condições de refletir sobre essa ação, posteriormente em sala de aula. Esta reflexão sobre a ação, esta retrospectiva da qual nos fala Schön (1992), será possibilitada e facilitada em situação coletiva, ou seja, junto com colegas da turma no curso de Graduação que passaram por

situações similares, ou mesmo, quando possível, procederam ao estágio conjuntamente. Depois deste estágio coletivo, há condições de se proceder à análise coletiva da prática de ensino constatada no estágio, em aulas acompanhadas pelo professor supervisor de estágio supervisionado, onde se promoverá discussões a respeito da prática de ensino vivenciada e conseqüentemente a articulação de conhecimentos específicos e pedagógicos trabalhados no curso de Graduação com a prática de ensino realizada.

Normalmente se enfatiza a prática de ensino no Curso de Formação Profissional, como um momento de síntese de conhecimentos das disciplinas da grade curricular. Em cima do que se enfatizou até aqui, esta síntese há de ser considerada a partir do momento que se reflita sobre ela, ou seja, que se reflita sobre a prática de ensino onde se articulam conseqüentemente estes conhecimentos.

Nessa reflexão da prática de ensino, há de se preocupar em pesar os prós e os contras, as atitudes assumidas, atitudes estas que encerram princípios próprios de cada professor, determinado por todo um contexto histórico e sócio cultural. Há por detrás destas atitudes teorias que se acredita, concepções que se enfatiza, as quais influenciam a formação contínua do professor.

Como encontramos em Perrenoud (1993), pode-se dizer que *“de certa forma, a formação inicial apresenta-se como o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira”* p.149

Uma formação contínua que acontece no dia a dia de sua ação enquanto professor, na sua prática de ensino, da qual a Universidade deveria se preocupar.

Elegendo a possibilidade desta formação contínua do professor, salienta-se a necessidade de se proceder a reflexão ação diante da prática de ensino, considerando a reflexão na ação e sobre a ação já no Curso de Formação inicial.

## **2- METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento do presente estudo, foi organizado um marco teórico onde se procurou evidenciar a preocupação no curso de Licenciatura com a formação profissional voltada para a criticidade diante da realidade de atuação, privilegiando, conseqüentemente, uma prática profissional mais consciente. Neste referencial, procurou-se estabelecer um relacionamento entre as funções do curso de Licenciatura com a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e especificamente com a prática de ensino realizada sob a forma de estágio supervisionado, tentando mostrar a necessidade de se proceder à unidade dialética teoria e prática e, conseqüentemente, ao processo de reflexão-ação, podendo identificar esta relação na metodologia de trabalho utilizada pelo professor da disciplina em questão.

Após o levantamento bibliográfico sobre o assunto, optou-se por basear o trabalho no instrumental de análise da Teoria Materialista Dialética (Triviños, 1987) que permite, ao evidenciar as contradições da aproximação de uma determinada realidade através da crítica, alcançar a apreensão do fenômeno estudado num contexto mais amplo, visualizando até uma possibilidade de superação e transformação desta realidade. Com esta apreensão ampla do fenômeno, espera-se alcançar condições para se repensar a práxis realizada pelo professor da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física.

Para o levantamento dos dados, se enfocou a prática de ensino privilegiada na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física em cinco (5) Instituições de Ensino Superior do município de São Paulo.

Buscou-se desenvolver um estudo do tipo descritivo através de uma pesquisa qualitativa (Triviños; 1987), diante da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, em cursos de Licenciatura em Educação Física .

A metodologia proposta foi desenvolvida combinando a pesquisa documental, bibliográfica e de campo, utilizando-se do método comparativo e de técnicas de obtenção de dados, respectivos às pesquisas, segundo Severino (1992), Triviños (1987) e Azevedo (1980).

Os dados foram analisados buscando-se uma visão mais detalhada do objeto deste estudo, diante da prática de ensino privilegiada nestes cursos. Estes dados pretendem se constituir na verificação empírica do que se tentou analisar no marco teórico, principalmente no que se refere à metodologia de reflexão-ação na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

#### 2.1-) Do universo de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em Instituições de Ensino Superior do Município de São Paulo que oferecem curso de Licenciatura em Educação Física.

O critério de amostragem do universo escolhido se deu por representatividade, considerando que é no Município de São Paulo que se concentra o maior número de Faculdades de Educação Física do país.

Assim, foram eleitas para essa pesquisa, os cursos de Licenciatura em Educação Física cadastrados pelo Sistema Estatístico da Educação MEC/SAG/CPS/SEEC - 1994, das seguintes Instituições de Ensino Superior:

Universidade de São Paulo

Universidade Camilo Castelo Branco

Universidade São Judas Tadeu

Faculdades Metropolitanas Unidas

Faculdades de Santo Amaro

## 2.2-) Sujeitos

Foram estudados os sujeitos envolvidos nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos cinco (5) cursos de Licenciatura em Educação Física eleitos, sendo caracterizados aqui por: F1, F2, F3, F4 e F5, passando neste momento, a não especificar quais são as Instituições referentes, por entender que o que se espera neste estudo é uma apreensão global do fenômeno estudado e não comparar, no sentido de avaliar, uma Instituição diante de outra.

Os sujeitos do estudo foram os docentes e discentes da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura em Educação Física, especificados:

### a) Os docentes:

Nove (9) ao todo:

Cinco (5) docentes na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: dois (2) na F1; dois (2) na F2 e um (1) na F3

Na disciplina Prática de Ensino: Dois (2) docentes, um na F4 e outro na F5

No Estágio Supervisionado: Dois (2) docentes, um na F4 e outro na F5

### b) Os discentes:

F1: 38 alunos

F2: 103 alunos

F3: 08 alunos

F4: 96 alunos

F5: 07 alunos

Total: 242 alunos

Foi estudada a manifestação da ação dos docentes da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nas diferentes Instituições de Ensino Superior, bem como a manifestação dos discentes que realizam esta disciplina.

### 2.3.-) Instrumentos

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: a entrevista semi-estruturada com os docentes e questionários semi-abertos com os discentes.

Foi organizado um roteiro para entrevistar os professores, similar ao roteiro do questionário dos discentes.

Estes instrumentais foram utilizados, segundo um roteiro pré-estabelecido, apoiado nos interesses desse estudo e dos objetivos da pesquisa propriamente dita, que auxiliou na qualidade das informações obtidas para a respectiva pesquisa, bem como, norteou a elaboração do seu conteúdo.

Estes roteiros permitiram estruturar as entrevistas e os questionários procurando-se verificar:

Em relação aos sujeitos envolvidos no estudo, qual a sua percepção sobre:

- Perfil de profissional do curso
- Importância do estágio
- A mediação da prática de ensino realizada sob a forma de estágio com os conhecimentos do curso na disciplina Prática de Ensino (relação teoria e prática)

Diante dos professores:

- Formação e experiência docente
- Função da Universidade
- Concepção em relação à prática de ensino na disciplina Prática de Ensino e

Estágio (importância, objetivos, condução da disciplina etc)

- Dificuldades para alcançar a concepção referida e estratégias para contornar as dificuldades

Diante dos alunos:

- Preparação para atuação no Ensino Formal
- O processo de reflexão ação na disciplina Prática de Ensino e os aspectos enfatizados
- Necessidade de aprimorar a disciplina e sugestões

(Os roteiros encontram-se no apêndice I e II p. 166 e 167 respectivamente)

Os instrumentos utilizados pelo pesquisador, foram elaborados evidenciando os aspectos do estudo a seguir salientados:

- a) Adequação entre a proposta (objetivos, atividades, avaliação/planos) e a ação manifestada.
- b) Adequação entre a proposta e a ação com a manifestação da concepção a respeito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de docentes e discentes.
- c) A Formação do professor licenciado em Educação Física.(função da Universidade, perfil de aluno, concepção da formação profissional, formação e experiência docente, expectativa discente sobre a formação, contribuição da disciplina perante a formação).
- d) Reflexão da prática de ensino realizada sob a forma de estágio diante dos conhecimentos do curso na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (disciplina de síntese e unidade teoria-prática)

#### 2.4.-) Procedimentos

As entrevistas com os docentes foram feitas pelo próprio pesquisador durante os meses de outubro e novembro de 1997. Deve-se esclarecer que foi intencional a escolha desses meses, já que para alcançar a apreensão do fenômeno estudado se fez necessário pesquisar o final do processo da disciplina Prática de Ensino, o qual, nessas cinco (5) Instituições eleitas, se dá no final do segundo semestre do quarto (4º) e último ano letivo.

As entrevistas foram realizadas com o uso de um gravador, em horários definidos juntamente com os professores.

O levantamento dos programas foi realizado com os próprios professores, com exceção de uma Instituição onde este levantamento foi realizado juntamente com a Coordenação do curso, o quê, foi dificultado tanto por exigências de oficialização da pesquisa juntamente com os órgãos competentes, o que demandou tempo, quanto, ao que poderia se chamar, um descaso em relação à solicitação realizada.

Os questionários foram realizados com todos os alunos que se encontraram em aulas nos dias estipulados para a tarefa, totalizando duzentos e quarenta e dois alunos nas cinco (5) Instituições de Ensino Superior. Este instrumento foi utilizado com os alunos no final do ano letivo, ou seja, nos meses de Outubro e Novembro.

É oportuno e importante salientar, que os professores entrevistados, tiveram a boa vontade de realizá-la, bem como, facilitaram e agilizaram a execução dos questionários com os alunos em horários de suas aulas, ou ainda, de aulas de outros professores.

### 2.5.-) Análise de dados

A análise de dados restringiu-se, num primeiro momento, à interpretação dos dados coletados, definidos como apresentação dos resultados. Num segundo momento, depois desses resultados serem apreciados pela banca do exame de qualificação e diante das considerações realizadas, procedeu-se à discussão dos resultados diante dos pressupostos do estudo.

Neste primeiro momento, interpretou-se as respostas dos nove (9) docentes entrevistados e dos programas das disciplinas nestas Instituições.

Tendo em vista o grande número de alunos que responderam ao questionário, e considerando desnecessário a análise de todos os dados que, por sua vez, vêm a se tornarem repetitivos, optou-se por selecionar apenas alguns questionários para realizar este estudo. Utilizou-se o critério de saturação de dados, diante da repetição de respostas dadas nos questionários na Instituição de Ensino que apresentou o número maior de alunos (F2 = 103 alunos), entendendo que dez (10) questionários já bastavam como referência. Utilizou-se o mesmo parâmetro para as outras Instituições, ou seja, selecionamos dez (10) questionários também na F4 e F1, no entanto, considerando que F3 e F5 apresentam um número inferior a este, utilizamos todos os questionários que obtivemos nestas Instituições, ficando F3 com oito (08) e F5 com sete (07). Totalizando quarenta e cinco (45) questionários nas cinco (05) Instituições de Ensino Superior.

A partir dos aspectos enfatizados neste estudo para serem evidenciados no roteiro da entrevista e do questionário, foram estipuladas categorias que orientam, mas não necessariamente limitam a análise dos dados, considerando que este estudo tem uma preocupação com a confrontação do ideal versus o real, (do marco teórico enfatizado no estudo versus a realidade encontrada na prática desta disciplina). Este confronto, que será alcançado no levantamento de contradições existentes nas manifestações de docentes e discentes e do programa apresentado, será alcançado utilizando-se do método comparativo. A partir do levantamento das divergências e convergências apresentadas se chega à constatação das contradições no processo, que apontam para uma realidade a ser repensada ao se objetivar o alcance de uma práxis da ação docente.

Estabeleceu-se categorias orientadoras de análises dos dados relacionados à condução da disciplina, aos objetivos, atividades, e concepção em relação à formação profissional e à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado neste contexto, considerando como relevante nesta análise a identificação do processo de reflexão-ação diante da prática de ensino realizada sob forma de estágio supervisionado (relação teoria e prática e mediação dos conhecimentos do curso). Levantando ainda, a formação e experiência dos professores da disciplina.

Diante da condução da disciplina, procurou-se levantar diferenças entre as Faculdades pesquisadas.

Com relação aos objetivos e atividades e avaliação dos programas de ensino levantados e dos dados manifestados pelos professores e alunos, confrontou-se esses dados procurando observar a coerência com os aspectos teóricos considerados neste estudo e especificamente em relação à consideração da proposta de reflexão-ação.

Diante da concepção de formação profissional procurou-se levantar o entendimento da função da Universidade, o perfil de profissional que o curso pretende formar e as expectativas diante do que se vem formando.

Em relação à concepção e condução da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, considerando os fatores que dificultam o alcance desta concepção e as estratégias utilizadas para sanar problemas, foi verificada a importância do estágio

supervisionado e um ideal de condução da disciplina diante das condições pessoais e objetivas para realizá-lo.

No que diz respeito ao processo de reflexão-ação, procurou-se constatar a sua realização ou não diante da manifestação do docente e discente, bem como os aspectos enfatizados nesta reflexão.

A formação do professor e experiência docente é aqui inserida, tentando-se verificar se há uma influência destes dados e da concepção do professor sobre a disciplina e condução do processo.

(Pode-se encontrar roteiros de análises mais detalhados no apêndice III, p: 172)

Na apresentação dos resultados encontrados diante das entrevistas foram feitas Tabelas que sintetizam as respostas dos docentes, apresentadas como categorias encontradas, definindo ainda, a frequência que aparecia nas manifestações realizadas. Estas Tabelas foram interpretadas e reforçadas muitas vezes com transcrições das respostas dos professores, para evitar desvios de interpretações.

Os questionários, foram interpretados a partir dos dados quantitativos e qualitativos. O questionário apresentou questões com respostas em forma de alternativas, (Ver Apêndice I, p. 169 - roteiro de questionário) as quais foram interpretadas quantitativamente, levantando a porcentagem das respostas afirmativas, negativas e parciais. Este resultado quantitativo foi utilizado na interpretação e análise qualitativa dos dados obtidos, no entanto, nem todas as opções foram consideradas, ou seja, só se mostrou o que era mais significativo nos dados obtidos. O levantamento quantitativo de todos os dados obtidos pode ser encontrado no Apêndice IV, p. 176.

Por outro lado, o questionário também levantou as justificativas da alternativa escolhida, o quê procurou-se interpretar qualitativamente (Ver Apêndice II, p. 170 - roteiro de análise de questionário) a fim de ser confrontado com os resultados das entrevistas diante dos aspectos do estudo. Foram interpretadas as respostas das justificativas dadas pelos alunos e transcritas na íntegra.

As transcrições tanto das respostas das entrevistas como dos questionários incluem os desvios lingüísticos e gramaticais respectivamente, encontrados.

Após o exame de qualificação procedeu-se à ajustes necessários para então realizar a discussão dos resultados levantados e concluir o estudo baseando-se nos pressupostos teóricos levantados.

### **3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:**

Procurou-se analisar os dados levantados em dois momentos: no primeiro seguiu-se à apresentação dos resultados onde foi feita uma interpretação do material a partir de categorias orientadoras explicitadas no capítulo anterior, apresentadas no Exame de Qualificação. Num segundo momento, procedeu-se à discussão dos dados interpretados considerando o marco teórico e os pressupostos orientadores do trabalho.

#### **3.1) Adequação entre a proposta e a realização da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura em Educação Física.**

No intuito de verificar a adequação entre a proposta e a realização da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no universo eleito, confrontou-se o conteúdo dos planos de ensino da disciplina diante da manifestação dos docentes e discentes a respeito da disciplina.

Primeiramente verificou-se a coerência dos planos de ensino apresentados para depois levantar e confrontar este resultado com a manifestação da condução da disciplina dos professores juntamente com as manifestações dos alunos.

Com isso pode-se identificar como a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura vem sendo metodologicamente trabalhada:

É necessário frisar que utilizamos a nomenclatura Prática de Ensino e Estágio Supervisionado porque encontramos nas diferentes Instituições de Ensino pesquisadas, diferentes formas e divisões. Encontramos a disciplina sendo trabalhada com a inclusão do Estágio como uma única disciplina ministrada por um ou mais professores, como também, dividida em: disciplina Prática de Ensino com um professor específico para ministrá-la e o Estágio Supervisionado como um componente curricular separado e, às

vezes mesmo, sem relação com a disciplina Prática de Ensino, com professores supervisores de estágio como responsáveis.

Tendo este estudo focado a questão da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura de Educação Física em diversas Instituições, que normalmente apresentam diferentes grades curriculares, optou-se por considerar nesta pesquisa, tanto a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado como a Prática de Ensino separada do Estágio, a fim de verificar, como consta no objetivo deste trabalho, se estas diferentes formas de conjugação ou divisão da disciplina, interferem numa provável contribuição para a formação dos professores diante do processo metodológico adotado.

#### 3.1.1) Os planos de ensino:

Segue-se à interpretação dos planos de ensino levantados para, num segundo momento, associar este resultado com o que se encontrou diante das manifestações docente e discente a respeito da condução da disciplina:

**Objetivos:**

TABELA 1  
OBJETIVOS DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO CONTIDOS NOS PLANOS DE ENSINO

OBJETIVOS
F1) Oferecer aos futuros professores, oportunidade de discussão sobre a profissão, considerando os problemas da realidade educacional brasileira com vistas a um posicionamento pessoal dos mesmos em relação aos temas discutidos.
Fornecer elementos aos futuros professores sobre a prática profissional na área de Educação Física, que venham a interagir dialeticamente com as informações teóricas veiculadas nos cursos de Graduação
Proporcionar oportunidades ao aluno-mestre de defrontar-se com situações reais de ensino, desde o seu planejamento até a regência e avaliação através dos cursos administrados à comunidade.
Proporcionar a integração entre o conhecimento das demais disciplinas na Graduação e sua relação com a prática pedagógica no Ensino de 2º grau.
F2) Oferecer aos futuros professores oportunidade de discussão e posicionamento pessoal, com base nos temas apresentados, sobre a profissão e os problemas da realidade educacional brasileira.
Fornecer elementos sobre a prática profissional na área de Educação Física que venham a interagir dialéticamente com as informações teóricas, veiculadas no curso de Graduação
Proporcionar oportunidades aos alunos-mestres de defrontarem-se com situações reais de ensino, desde o seu planejamento até a regência e a avaliação, através de aulas ministradas à comunidade

F3)
Proporcionar conhecimentos teóricos e práticos ao aluno, de forma que possibilite um desempenho eficaz de sua função docente
Apresentar, analisar e debater assuntos relacionados ao planejamento, organização e funcionamento da Educação Física na Escola de 1º e 2º Graus, bem como estimular a realização dessas funções de forma coletiva
Proporcionar ao aluno a oportunidade de observar e vivenciar situações pedagógicas reais, dentro de um determinado contexto Escolar, sempre sob a orientação de professores colaboradores e supervisor de estágio
F4)
Possibilitar a reflexão e discussão a respeito da relação teórico-científica e técnico-prática para a formação profissional
Identificar possíveis dificuldades para o exercício de uma prática docente orientada para a Educação e saúde e busca de soluções
Analisar e discutir sobre a substituição da aula de Educação Física Escolar pela aula de Atividade Esportiva
Confrontar a teoria veiculada no curso com observações colhidas em situação da própria prática e da prática de outros profissionais (através de estágios acadêmicos)
Estudar e discutir sobre as orientações internacionais para a prática do professor de Educação Física e prática atual
Vivenciar situações de prática de ensino

Estes objetivos foram extraídos dos planos de ensino da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em quatro (4) Instituições de Ensino as quais forneceram os programas para análise. F1 e F3 apresentam a disciplina divididas em Prática de Ensino I e II, onde alguns objetivos se repetem, no entanto, no quadro acima, só foram referidos os objetivos diferentes apresentados nestes dois segmentos. Algumas frases apresentadas no quadro são repetidas, porém, são de Instituições de Ensino diferentes. Nota-se que dentre as quatro (4) Instituições de Ensino, pesquisadas, os planos apresentados

especificam objetivos similares, mas em um único plano de ensino, na F2, encontrou-se três frases iguais às encontradas em outros dois planos de Instituições diferentes (F1 e F3)

A maioria dos objetivos apresentaram clareza em sua redação, o que, conseqüentemente, facilita a sua interpretação.

Na sua maioria, os planos apresentaram os objetivos considerando o intento do professor diante de um desempenho esperado do aluno. Apenas um plano refere-se à comportamento esperados dos alunos especificamente, o que lhe confere um caráter mais utilitarista.

Dos objetivos apresentados nas cinco (5) Instituições de Ensino pesquisadas, pode-se montar uma Tabela categorizando os objetivos apresentados, o que facilitará nossa análise:

TABELA 2  
CATEGORIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DA DISCIPLINA

OBJETIVOS-CATEGORIAS	Frequência
Integração entre teoria (conhecimentos das disciplinas do curso) e a prática de ensino (estágio)	6
Confronto com a realidade de atuação	6
Realização de planos de ensino	3
Análise de planejamento de ensino, organização e funcionamento da Escola	1
Reflexão e discussão sobre a realidade de atuação	6

Verificou-se diante dos objetivos e categorias aqui salientadas, que podemos considerar uma conscientização dos professores, de forma geral, diante da importância da prática de ensino para o Curso de Formação Profissional. Consideram a possibilidade de se proceder à unidade teoria-prática diante do estágio supervisionado adotado ou de discussões sobre a prática de ensino salientando ainda a característica de síntese da disciplina onde os conhecimentos do curso vêm a ser desenvolvidos no decorrer de discussões e reflexões acerca da prática de ensino vivenciada. Esta discussão e reflexão sugere uma ênfase sobre a realidade de atuação encontrada que vai além de uma

preocupação exclusivamente instrumental, de discussão de planejamento. A discussão sobre o planejamento, organização e funcionamento da Escola que foi referido, baseia-se em debates com os alunos sobre realidades encontradas.

### **Metodologia:**

Todos os objetivos referem-se à momentos de análise e discussões que sugerem uma reflexão diante da realidade de atuação vivenciada no estágio supervisionado que nem sempre aparece na metodologia utilizada. Tentou-se neste momento, confrontar os objetivos contidos no plano de ensino com a metodologia utilizada e ainda, com a realização da disciplina, verificada através da manifestação de professores nas entrevistas e dos alunos diante dos questionários realizados.

Em três (3) planos que acentuam como objetivo o confronto e reflexão sobre a realidade de atuação, encontramos uma metodologia que se restringe à leitura e discussão de textos e palestras apresentadas. O mesmo pode ser constatado diante das respostas dos alunos nos questionários, os quais justificam que a reflexão que realizam fica restrita à prática de ensino verificada em textos e experiências dos professores de sala. Dois destes planos referem-se diante das estratégias utilizadas para viabilizar o objetivo, o procedimento de leitura e discussão em grupo o que sugere discussões sobre estes textos e não sobre a prática de ensino realizada sob forma de estágio supervisionado.

Um desses planos apresenta como objetivo específico, a preocupação de realizar e analisar a vivência do estágio supervisionado e resume este objetivo à estratégia de convivência e aulas práticas regidas à comunidade, no entanto, quanto à criticidade em relação à esta vivência, não especifica nada a respeito.

Apenas um dos planos apresentou uma coerência do que propunham como finalidade e do que realizavam, tanto na metodologia adotada no plano como na ação verificada diante da manifestação dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. O plano de ensino ao privilegiar uma preocupação com a reflexão sobre realidade de atuação e mediação com os conhecimentos do curso, enfatiza uma dinâmica metodológica que parte da utilização de um Colégio de Aplicação onde os alunos podem contatar

professores formados e experientes que trabalham no local para agendarem períodos de observação, participação e regência, que será acompanhada pelo professor da sala e pelo supervisor de estágio juntamente com a apreciação de alguns alunos de classe. Após esta fase de experimentação do universo de atuação o aluno, juntamente com as pessoas que acompanharam seu estágio, participam de uma aula para discutir e analisar a ação do estagiário e refletir sobre a realidade vivenciada, juntos. Processa-se assim uma experiência de reflexão-ação que pretende aprimorar a formação profissional deste aluno.

### **Avaliação:**

A Tabela abaixo especifica a frequência das avaliações sugeridas nos planos de ensino apresentados, no qual pode-se destacar a avaliação de trabalhos realizados em grupos e participação nas aulas.

TABELA 3  
AS AVALIAÇÕES NA DISCIPLINA CONTIDAS NOS PLANOS DE ENSINO

AVALIAÇÃO	Frequência
Organização, participação e elaboração de trabalhos em grupo (elaboração de planejamentos e discussões de textos)	4
Avaliações teóricas	3
Auto-avaliação	2
Participação nas aulas	4
Arguição oral	1
Tarefas de aula	3

Verificou-se que em dois (2) planos apresentados, os objetivos não foram totalmente observados na avaliação proposta. Nestes dois (2) planos têm-se como objetivo, que o aluno deverá avaliar sua atuação tanto na disciplina como no estágio, porém na avaliação não se especifica a auto-avaliação que propicia isto.

Diante do conteúdo geral dos planos (objetivos, metodologia e avaliação) pode-se salientar para fins deste estudo, que a preocupação de reflexão sobre a prática de ensino privilegiada com o estágio supervisionado é uma constante, no entanto, não fica claro na metodologia utilizada se esta reflexão se efetiva, com exceção de uma Instituição que chega a explicitar minuciosamente como isto ocorre.

Nota-se que, a partir do momento que se tem como finalidade da disciplina propiciar discussões sobre a realidade de atuação, coerentemente a esta intenção surge uma preocupação com a contextualização do processo de ensino-aprendizagem, no entanto, estes aspectos não foram constatados na manifestação dos professores a respeito da condução da disciplina, o que será argumentado na próxima análise.

Verificou-se ainda, que todos os programas das disciplinas salientam a necessidade de se proceder à relação teoria-prática como uma unidade dialética:

*“Fornecer elementos aos futuros professores sobre a prática profissional na área de Educação Física, que venham a interagir dialeticamente com as informações teóricas veiculadas nos cursos de Graduação.”*

Esta preocupação prioriza a articulação dos conhecimentos do curso diante da reflexão da prática de ensino, embora, esta prática de ensino, nem sempre refira-se à realidade encontrada no estágio supervisionado e sim à uma realidade encontrada em textos.

A manifestação dos docentes e discentes analisadas a seguir serão confrontadas com a análise de planos de ensino realizada a fim de fornecer subsídios para a discussão dos resultados alcançados.

### 3.1.2) Manifestações sobre a condução da disciplina:

A condução da disciplina foi interpretada a partir da manifestação dos professores sintetizada nas Tabelas 4 e 5, a fim de ser confrontada com o conteúdo dos planos de ensino:

TABELA 4

CONDUÇÃO DA DISCIPLINA VERSOS A METODOLOGIA APRESENTADA NOS  
PLANOS DE ENSINO

CONDUÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO MANIFESTADA PELO PROFESSOR	METODOLOGIA APRESENTADA NO PROGRAMA
<p>F1) Disciplina Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado I e II (3º e 4º ano respectivamente) tendo como conteúdo das aulas, orientações sobre a realização do estágio supervisionado.</p>	<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática pedagógica do professor</li> <li>• A Educação Física e a Escola de 1º e 2º Graus</li> <li>• Relação professor aluno etc</li> </ul> <p>Estratégias:</p> <p>Aulas expositivas/ Leitura e discussões em grupos / Apresentação de vídeo/ Convênio com Escolas de 1º e 2º Graus/ Convivência com as Escolas da região / Aulas práticas à comunidade.</p>
<p>F2) Disciplina teórica de discussão e reflexão de textos sobre a prática profissional em Educação Física.</p>	<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria, prática e práxis.</li> <li>• A Educação Física e a Escola de 1º e 2º Graus.</li> <li>• Planejamento.</li> <li>• A avaliação etc.</li> </ul> <p>Estratégias:</p> <p>Aulas expositivas./ Leituras de textos e discussões em grupos / Convênio Institucional com Escolas de 1º e 2º Graus da região para a realização do Estágio Supervisionado / Palestras com professores.</p>

<p>F3) Estágio Supervisionado é conteúdo da disciplina Prática de Ensino e sua carga horária cobrada é o total de horas da disciplina. Realiza-se atividades de observação e regência de aulas realizadas em um Colégio de Aplicação, em conjunto com o professor da Escola que dá o aval ao aluno para estagiar e acompanha suas atividades juntamente com o professor da disciplina e demais alunos estagiários que observam a aula. Depois desta vivência, procede-se à reuniões para se discutir e refletir sobre o estágio realizado, com os participantes do processo.</p>	<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações gerais do estágio</li> <li>• Importância da ação para formação integral</li> <li>• Ações e interações</li> <li>• Professor de Educação Física</li> <li>• A prática docente em Educação Física</li> </ul> <p>Estratégias:</p> <p>Aulas teóricas / Aulas práticas / Leitura, análise e discussão de textos / Trabalhos individuais e em grupos.</p>
<p>F4) Disciplina Prática de Ensino. Preocupação em discutir e refletir sobre atuação profissional tanto no Ensino Formal quanto Informal. Trabalho de textos: leitura e interpretação seguido de reflexão sobre o confronto da teoria com a realidade de trabalho dos aluno.</p>	<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação professor aluno.</li> <li>• Estilos de Ensino de Moston.</li> <li>• Motivação e Incentivação na aprendizagem da Educação Física e Esportes.</li> <li>• Planejamento: níveis e suas relações.</li> <li>• Desporto na Escola / Desporto no Clube etc.</li> </ul> <p>Estratégias:</p> <p>Conteúdo desenvolvido através de aulas teóricas e práticas, seminários, leituras e tarefas individuais e em grupo. O estágio supervisionado é realizado junto a Escola de Aplicação e junto à Escola da Rede Oficial de Ensino a ser indicada. Reuniões</p>

	individuais e em grupos. Recomendações de leituras, estudos e pesquisas. Aulas expositivas. Palestras com professores convidados
F5) O conteúdo da Disciplina Prática de Ensino é associado ao do Estágio Supervisionado diante de pesquisa a ser orientada e realizada nesta primeira, tendo como foco a prática de ensino realizada sob forma de estágio supervisionado que é orientado e cobrado pela professora de Estágio Supervisionado	“Não oferecimento de dados pela Instituição”

A maioria das manifestações dos professores sobre a condução da disciplina vem ao encontro, mas, não salienta toda a metodologia de trabalho especificado nos planos de ensino apresentados.

Nota-se, numa única Instituição (F1), uma metodologia apresentada no plano de ensino, completamente desvinculada da realidade manifestada pelos professores e alunos. Os professores, informalmente, ao entregarem o plano, já comentaram que ele está muito distante do real. Nesta Instituição, a disciplina Prática de Ensino acontece sob forma de Estágio Supervisionado, burocraticamente, sem acompanhamento efetivo nas Escolas, em horário e sala reservada para este fim. A disciplina vem sendo trabalhada, diante da manifestação de professores e alunos, privilegiando a execução e supervisão burocrática do estágio em contraposição ao plano de ensino apresentado, o qual sugere muito mais que isto. No plano apresentado nesta Instituição, encontramos uma preocupação em discutir aspectos teóricos e práticos em aulas, referindo-se ainda à dinâmica de discussão em grupos e aulas expositivas que não acontecem, em razão de não existirem estas aulas para realizar estes procedimentos. As aulas existentes se limitam ao início do ano na apresentação à todos os alunos das orientações gerais sobre os estágios, no decorrer do

ano, estas orientações passam a ser individuais em horários estipulados de aula que funcionam como um plantão de dúvidas a respeito das exigências burocráticas do estágio.

Em duas (2) Instituições analisadas (F2 e F3), aparece a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado onde são realizadas aulas que enfatizam aspectos teóricos da prática de ensino além do estágio supervisionado cobrado. No entanto, estes aspectos teóricos são privilegiados na F2 diante de textos, palestras e vivências profissionais relatadas pelos alunos enquanto que na F3, verifica-se que além das discussões baseadas em noções teóricas estabelecidas, há uma preocupação em discutir e refletir sobre a prática de ensino vivenciada no estágio supervisionado.

Encontramos duas Instituições (F4 e F5) que trabalham o Estágio Supervisionado e a disciplina Prática de Ensino separadamente. Em relação à disciplina Prática de Ensino, verificamos que a condução dos professores nestas duas (2) Instituições se diferenciam.

Na F4, a disciplina Prática de Ensino é realizada como uma Didática Especial, onde são trabalhados textos, teorias de ensino enfim, onde se discute uma prática de ensino mas não se chega a fazer referências ao estágio. Neste mesmo caso a professora ainda privilegia aulas simuladas em grupos para os próprios alunos da turma, mas, não necessariamente aulas de Educação Física Escolar, e mais, estas aulas não chegam nem a valer horas de estágio.

Na F5, onde a disciplina Prática de Ensino é distinta do Estágio Supervisionado, nota-se que na disciplina Prática de Ensino trabalha-se de forma similar à disciplina Metodologia de Pesquisa. Se enfatiza como conteúdo da disciplina os aspectos da metodologia da pesquisa de iniciação científica, onde o professor está preocupado com o como fazer uma pesquisa sobre a prática de ensino, privilegiando ainda, uma teoria sobre a prática de ensino geral da Educação.

A disciplina Prática de Ensino, neste caso, é única para todos os cursos de Licenciatura da Universidade, como tem quase que a exclusiva preocupação com a pesquisa a ser realizada, trata de um único conteúdo (metodológico) para todos os cursos. Não existe, a disciplina Prática de Ensino que trate especificamente da prática de ensino da Educação Física, da Matemática etc. No decorrer do ano, as aulas da disciplina, não enfatizam as questões da prática de ensino de áreas específicas, e sim uma preocupação

metodológica em relação à realização de pesquisas. No entanto, a pesquisa que os alunos devem realizar, deve abordar a prática de ensino do 1º e 2º Graus específica de sua área, o que será, só então, ao final do processo apresentada na disciplina em forma de Seminário.

TABELA 5

AS ATIVIDADES E ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

MANIFESTAÇÃO DOCENTE SOBRE AS ATIVIDADES E ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	PLANO DE ENSINO
<p>F1)</p> <p>296 horas de estágio</p> <p>Estágio I: 148 h / 5ª à 8ª série do 1º Grau.</p> <p>Estágio II: 148 h / 2º Grau.</p> <p>Desconto desta carga horária em atividades como: Elaboração de relatórios, planos, entrevistas etc, que são corrigidos e validados como estágio supervisionado.</p> <p>Estágio I - 3º ano letivo</p> <p>Estágio II - 4º ano letivo</p>	<p>Não há especificações a respeito no plano de ensino da disciplina apresentado.</p>
<p>F2)</p> <p>120 h de estágio:</p> <p>40 h - 1º Grau.</p> <p>40 h - 2º Grau.</p> <p>40 h - não escolar.</p> <p>Atividades de observação, participação e regência.</p> <p>Acompanhamento burocrático.</p> <p>4º ano letivo.</p>	<p>Não há especificações a respeito no plano de ensino da disciplina apresentado.</p>

<p>F3)</p> <p>180 horas aula: Carga horária da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, onde se realiza o estágio de regência , observação de aula nas Escola de Aplicação. Discussão e análise das aulas realizadas em sala de aula na disciplina Prática de Ensino. Acompanhamento do professor cooperador da Escola de Aplicação e do professor da disciplina Prática de Ensino, juntamente com alunos que realizam a observação.</p> <p>5° ano letivo (opção para a Licenciatura)</p>	<p>Não há especificações a respeito no plano de ensino da disciplina apresentado.</p>
<p>F4)</p> <p>300 horas de estágio:</p> <p>230 h - 1° e 2° Graus.</p> <p>70 h - não Escolar.</p> <p>Atividades de observação, participação e regência de aulas.</p> <p>Acompanhamento burocrático.</p> <p>3° e 4° ano letivo.</p>	<p>No plano apresentado, encontramos referência sobre orientações do estágio de setenta (70) horas - não Escolar - que o professor de Prática de Ensino é responsável</p>
<p>F5)</p> <p>300 h de estágio:</p> <p>100 h Ensino Fundamental.</p> <p>100 h Ensino Médio.</p> <p>Atividades (observação/participação/regência).</p> <p>100 h projeto de estágio (elaboração de Monografia)</p> <p>Acompanhamento burocrático.</p> <p>4° ano letivo</p>	<p>“Não oferecimento de dados pela Instituição”</p>

Observação: A Tabela 5 apresenta o resultado da síntese da manifestação dos docentes envolvidos com a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado referente

ao número de Instituições de Ensino pesquisadas: cinco (5). Nas Instituições F1 e F2, encontramos dois professores responsáveis que ministram juntos a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e na F3, apenas um professor. Já nas Instituições F4 e F5 a disciplina Prática de Ensino é distinta do Estágio Supervisionado, tendo um professor para ministrar a disciplina e outro responsável pelas orientações, cobrança e verificação do estágio. Notou-se que nas F1 e F2, onde há dois professores responsáveis pela disciplina, quanto na F4 e F5 onde se encontra dois professores distintos, um para Estágio Supervisionado e outro para a disciplina Prática de Ensino, a manifestação dos docentes, em cada Instituição, a respeito das atividades e acompanhamento de estágio foi comum, sentindo assim, que não haveria a necessidade de repetir o que ambos falaram. Com isso se optou em realizar uma síntese das respostas, especificando o panorama encontrado nas cinco (5) Instituições de Ensino pesquisadas.

Quando do resultado em relação aos planos de ensino, podemos encontrar três (3) Instituições de Ensino (F1, F3 e F4) onde os planos de ensino analisados não especificam as atividades de estágio citadas na entrevista e cobradas pelos professores. Existe uma (1) Instituição (F2) que apresenta no plano de ensino a referência à realização do estágio supervisionado, no entanto, esta referência se limita a uma atividade do estágio.

Nessas Instituições encontramos uma cobrança, controle e acompanhamento do estágio supervisionado sendo realizado pelo que é estipulado por uma Coordenadoria de Estágio Geral dos cursos de Licenciatura destas Instituições. Esta Coordenadoria é responsável pelas determinações referentes ao estágio supervisionado e as especificam em manuais de realização de estágio supervisionado, os quais, encontramos em todos os cursos.

A manifestação dos professores em relação à cobrança e acompanhamento do estágio supervisionado pôde ser comparada, mais especificamente, diante da proposta apresentada no plano de ensino, em uma única Instituição de Ensino Superior onde aparece a disciplina Prática de Ensino distinta do Estágio Supervisionado.

Verificou-se diante dos dados levantados, as seguintes características da condução do estágio<sup>22</sup> nas cinco (5) Instituições de Ensino pesquisadas:

Encontramos nas Instituições de Ensino pesquisadas o estágio sendo trabalhado e cobrado de diferentes formas.

Em três (3) Instituições, (F1, F2 e F3) verificamos a orientação e a cobrança do estágio sendo realizada pelo(s) mesmo(s) professor(es) da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Em outras duas (2) IES (F4 e F5), a orientação e cobrança do estágio é realizada por um único professor responsável pelo Estágio Supervisionado que aparece separado da disciplina Prática de Ensino, onde há um outro professor para ministrá-la.

Nas duas (2) Instituições (F4 e F5) onde o Estágio Supervisionado aparece distinto da disciplina Prática de Ensino, com um professor exclusivo para as orientações e cobrança do estágio em aulas estipuladas para tal, nota-se que a supervisão do estágio se restringe apenas à sua nomenclatura, pois, os professores-supervisores não procedem à supervisão efetiva no local do estágio.

Nota-se nestas duas Instituições, diferenças de cobrança e condução desta atividade, como: de uma lado, uma Instituição (F4) que privilegia o estágio como uma exigência legal e burocrática a ser realizada e sem relação com a disciplina Prática de Ensino. Se estipula para o estágio, horas de atividades a serem realizadas nas Escolas de 1º e 2º Graus, e horas de atividades denominadas “não Escolares”, nesse caso, cobrado pelo professor da disciplina Prática de Ensino. O estágio “não Escolar” cobrado na disciplina Prática de Ensino, faz parte da carga horária obrigatória do estágio cobrado pelo professor do Estágio Supervisionado, que é comum aos cursos de Licenciatura, e, só neste caso, o professor responsável pela disciplina Prática de Ensino se envolve, pois, a cobrança deste estágio específico é realizada por ele. Notou-se que nessa instituição (F4) a prática de ensino que é privilegiada no estágio, de forma geral, não é considerada pelo

---

<sup>22</sup> Assumo apenas o termo estágio e não estágio supervisionado, considerando que o que entendo por supervisão, ou seja, o acompanhamento efetivo do supervisor de estágio junto ao estagiário, só acontece em uma Instituição de Ensino, sendo esta, a única sobre a qual utilizarei o termo supervisionado. Quero deixar claro ainda, que em alguns momentos aparecerá o termo Estágio Supervisionado, que é o nome adotado por duas Instituições de Ensino, o que poderia se entender como uma disciplina que aparece na grade curricular onde se procede à cobrança do estágio, **que em ambos os casos, não é supervisionado.**

professor da disciplina Prática de Ensino, nem em seus discursos e nem no plano de disciplina.

O que se vê é um total divórcio entre a disciplina Prática de Ensino e o Estágio, perdendo com esse distanciamento, a oportunidade de proceder ao processo de reflexão-ação, atrelando as situações de prática de ensino do estágio às noções teóricas sobre a prática de ensino na disciplina. A prática de ensino a ser constatada no momento do estágio, serviria, no mínimo, para incrementar as discussões que o professor da disciplina Prática de Ensino pretende realizar sobre a atuação do profissional da área.

Na outra Escola, (F5), onde a disciplina Prática de Ensino é separada do Estágio Supervisionado, encontra-se um comum acordo entre os professores das disciplinas, no entanto, esta interdisciplinariedade que é sugerida pelos professores está mais direcionada à instruções de uma parte do estágio cobrado. Esta parte do estágio que é considerada por ambos professores e fazem parte dos objetivos de ambas disciplinas, trata de cem (100) horas de pesquisa exigidas e validadas como estágio. Os professores realizam planejamentos juntos e algumas vezes até acompanham juntos alguns projetos de pesquisa realizados, podendo-se afirmar que só nestes casos o estágio é acompanhado/supervisionado.

Nas três (3) Instituições (F1,F2 e F3), onde o estágio aparece como um componente curricular a ser cobrado na disciplina Prática de Ensino, verifica-se que as orientações iniciais e a cobrança são realizadas em aulas da disciplina, embora, com algumas particularidades (carga horária, atividades, controle etc).

Na F2, as orientações sobre o estágio acontecem normalmente em plantões de dúvidas individuais, e eventualmente, (dúvida coletiva) em aulas da disciplina Prática de Ensino.

Na F3 as orientações e cobrança do estágio, são realizadas em aulas e acontecem como conteúdo da disciplina, que prevê, diante de sua carga horária, **as atividades de prática de ensino sob forma de estágio, nesse caso, supervisionado**, realizados e acompanhados pelo professor da disciplina em Escolas determinadas por ele.

Já na F1, o estágio é o conteúdo exclusivo da disciplina que enfatiza por esta razão o que é normatizado pelo CFE, ou seja, a prática de ensino sob a forma de estágio

supervisionado, no entanto esta supervisão se limita à parte burocrática de cobrança de papéis e não um acompanhamento efetivo junto com o estagiário. Nesta Instituição, não se verifica aulas para discutir a prática de ensino que é realizada sob forma de estágio. Procede-se no início do ano às primeiras orientações gerais para a realização do estágio, o que só neste caso, acontece em aulas coletivas. No decorrer do ano, no entanto, acontece o que se pode chamar de plantões de dúvidas do estagiário, de forma individual, para sanar dúvidas e problemas que surgem na realização do estágio. Conclui-se daí, que tanto o acompanhamento, quanto à cobrança do estágio, estão voltados à fins exclusivamente burocráticos, como podemos encontrar na fala dos próprios professores:

*“ fico me questionando, porque a gente tem tentado fazer com que o aluno perceba a importância do estágio enquanto espaço para que eles vivenciem algo que se assemelha ao profissional, mas, a gente percebe que para a grande maioria o estágio vira burocracia, vira cumprimento burocrático, temos exceções, alunos que fazem estágio e são contratados pelas Instituições, mas ainda temos muitos alunos que não estão nem aí, tem muitos alunos que já trabalham, então estes acabam fazendo estágio no próprio local de trabalho, acompanham o próprio colega de trabalho, então existe muito este perfil de formação, então eu vejo o estágio assim mais ou menos como uma vivência boa para a formação profissional, mas com uma grande parcela que cabe ao estágio como um cumprimento burocrático.”*

Este acompanhamento burocrático é enfatizado na manifestação docente dos professores, mas não nos planos apresentados nos cursos da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Este acompanhamento não é referido nos planos de ensino e por outro lado é apresentada, em alguns casos, a idéia de que há um acompanhamento efetivo do estágio no campo de atuação, o que torna a proposta desconectada da realidade. Um exemplo disto foi salientado diante da análise da relação do objetivo à avaliação apresentada no plano de ensino da disciplina em uma Instituição de Ensino (F2). O plano apresentava a seguinte avaliação:

*“Organização do grupo quanto à elaboração do planejamento ( de estágio), planos de aula e atuação nas diferentes modalidades de estágio (regência, participação e observação) em uma perspectiva de avaliação contínua.”*

A característica sugerida de avaliação contínua propõe um acompanhamento do professor sobre estas atividades, ou do aluno, no caso de uma auto-avaliação, que não é constatado no programa. E verificou-se diante da manifestação dos professores, que não há acompanhamento efetivo destes estágios, e, conseqüentemente esta avaliação é inviabilizada.

Apenas em uma Instituição (F3), encontramos um único professor responsável pela disciplina que não prioriza a cobrança burocrática, como nas demais, e, diferente de todos os outros professores, acompanha o estágio realizado pelos alunos do curso de Educação Física de forma efetiva. Neste caso o estágio é realmente supervisionado.

Este acompanhamento do estágio realizado pelo professor da disciplina tem o auxílio do professor da Escola de Aplicação que coopera com o estagiário (professor cooperador) juntamente com alunos do curso que observam o estágio supervisionado. Após este acompanhamento é realizada uma reunião com as pessoas que acompanharam o estágio supervisionado e o estagiário onde se pretende discutir e refletir sobre a prática de ensino realizada. Neste caso, nota-se a viabilidade de realizar o trabalho, tendo uma Escola de aplicação onde o estágio supervisionado vai ser acompanhado sempre por um professor cooperador e um número reduzido e ideal de alunos para o procedimento pretendido. (no caso: doze alunos)

No entanto, diante do marco teórico realizado, pode-se fazer inferências à respeito da inadequação destas Escolas de Aplicação, que proporcionam situações que não condizem com a realidade de atuação. Sendo um espaço criado especialmente para favorecer estas vivências do estágio, tem um grupo de alunos e professores também especialmente determinados, considerado como uma minoria que tem o privilégio de ser acompanhado e contar com a infra estrutura da Universidade que, comparada à realidade pública, salvo algumas privadas, está bem longe de se aproximar. Entendendo o estágio como aproximação da realidade de atuação, acredita-se que o estagiário, nestes espaços criados na Universidade, estão limitados à situações muitas vezes irreais e estruturadas

para viabilizar a rotina de estágios na Universidade e não a rotina da Escola enquanto instituição social.

Acredito que este espaço seja inviabilizado pelo controle exercido pela Universidade e não pela comunidade e a autonomia própria que a instituição Escola deve ter, mas também não se deve deixar de registrar seu aspecto positivo, ou seja, da supervisão que é favorecida nestes espaços. Considera-se que esta oportunidade do graduando estagiar neste espaço “controlado” e supervisionado pelos professores cooperador e responsável pelo estágio é mais favorável do que o aluno ter que “cair no mundo” literalmente e realizar estágio em Escolas sem a devida supervisão, só para realizar uma exigência legal. Os alunos que realmente realizam o estágio, não aqueles que vão apenas assinar horas, muitas vezes sugerido pelo próprio professor da Escola, como se sabe que acontece, vivenciam uma realidade na Escola, que seria melhor aproveitada se supervisionada por um profissional que apareceria como o segundo olhar sobre a atividade e melhor ainda, sendo acompanhada por outros alunos que em cima de suas próprias expectativas analisassem a aula observada ou regida pelo estagiário. Nestas vivências os alunos e especificamente em relação à regência de aulas, os alunos se deparam com dificuldades para realizar a regência prevista num plano de aula o que dá subsídios para reflexões, acompanhadas por outros pontos de vista das pessoas que acompanharam o estágio e que será muito importante para o aluno poder rever posicionamentos que muitas vezes passam por ele despercebido. Encontra-se em Carvalho (1987) a sugestão de filmagens destas regências para mostrar ao aluno regente, em situação de estágio supervisionado, que facilitará a reflexão e a revisão de seus posicionamentos.

Em suma, o ideal seria proporcionar estágios supervisionados em Escolas da comunidade acompanhados por alunos, colegas de sala, entendendo que mesmo aí, há uma limitação, que seja, a situação diferenciada que sai da rotina de aulas na Escola, pois naquele universo, geralmente na quadra de esporte onde se encontra apenas alunos e um professor, acrescenta-se, de repente estranhos estagiários que aparecem como “suspeitos de concorrência” geralmente para o professor da sala, que em decorrência deste receio, pode até mudar sua atitude em relação à sala. Isto que sinceramente, não parece ser de

todo o mal, já que estes professores podem pretender se aproximar de um ideal de aula, que, às vezes por comodismo e condições que têm na Escola, deixam de se empenhar em alcançar.

Voltando-se novamente à apresentação dos resultados obtidos na Instituição F3, diante dos questionários realizados com os alunos, notou-se que eles parecem não estarem satisfeitos com o resultado da disciplina, segundo suas colocações, no entanto, estas colocações não estão ligadas diretamente à dinâmica utilizada e discutida acima, e sim por uma falta de entrosamento, ou mesmo de sobreposição de conteúdos de disciplinas do curso de Educação Física com a disciplina ministrada por um professor da Educação:

*“A Prática de Ensino está longe de atender o perfil do profissional que a Escola de Educação Física pretende formar”.*

Este problema é apontado pelo professor (entrevista) que refere-se a esta falta de entrosamento entre a disciplina do curso de Educação Física com a Educação, como uma limitação que encontra no seu trajeto metodológico:

*“(...) a gente tem que passar por um processo de persuasão, de convencimento dos alunos, e de valorização que a prática de ensino oferecida pela Faculdade de Educação também é importante pq tem um professor com bastante experiência em Escolas de 1º e 2º graus, no ensino de Graduação, que tem muito a dar a eles, aí é interessante que a gente passa quase que o primeiro semestre inteiro persuadindo os alunos que somos importantes e capaz de dar alguma informação a eles. É uma situação bastante contraditória, é uma situação bastante complicada de relatar, uma coisa admirável da Escola de Educação Física que jogou no seu currículo três disciplinas, veja aí a importância da prática de ensino, e, não contando muito com a Faculdade de Educação que de repente passou a oferecer regularmente tendo a meu ver um bom nível, então isto ficou uma sobreposição de conteúdos, já até criando alguns conflitos em algumas situações porque cada um fica achando que a sua é mais*

*importante que a do outro, mesmo que eu não esteja muito preocupado com isto o que eu me preocupo é com o que o aluno apresenta ministrando aulas, o que ele consegue observar de uma aula e o que nós podemos fazer por ele para que ele não repita possíveis erros que esteja cometendo na prática de ensino, e que desenvolva sua potencialidade de interação, de controle de classe, todas essas coisas, para mim são muito importante.”*

Considerando a preocupação com o estágio supervisionado efetivamente no campo de atuação, nos remetemos aos discentes para verificar se acontece esta supervisão. Em contraposição aos noventa e quatro por cento (94%) dos alunos que afirmaram ser o estágio supervisionado, pode-se constatar, diante dos programas pesquisados e dos depoimentos dos professores, que apenas em uma Instituição (F3) existe realmente esta supervisão. Deste número (94%) quase a totalidade dos alunos que responderam afirmativamente a esta questão, podemos então descontar os sete (7) alunos da Instituição onde esta supervisão realmente acontece e considerar que os demais estão, diante de suas justificativas, limitando o acompanhamento do estágio supervisionado, à supervisões burocráticas. Constatou-se que o que se considerou realmente pelos alunos foi a supervisão de papéis e orientações gerais de como realizar o estágio, relatórios e planos de aulas, ou mesmo, orientações sobre realização de pesquisas sobre a prática de ensino, como sendo uma forma de acompanhar o estágio, o que lhes parece suficiente, como podemos verificar nas justificativas abaixo:

*“Tendo orientações de como deve ser feito, preenchido”*

*“Temos dois professores que nos auxiliam”*

*“A supervisão é feita apenas pela Faculdade, já no Colégio Estadual, quase nunca”*

*“No que está relacionado ao acompanhamento dos relatórios e elaboração dos planos de aula onde foram realizados os estágios”*

*“Temos professoras que estão à disposição caso ocorra qualquer dúvida sobre os estágios”*

*“Durante todo o período de estágio, uma vez por semana, apresentamos os relatórios e tiramos dúvidas com o professor responsável”*

Apenas dois (2) alunos consideraram que esta supervisão se dá parcialmente, referindo-se à limitações desta supervisão, considerando que não há um acompanhamento efetivo em campo:

*“Só é supervisionada a monografia”*

*“Se for pelo nome sim, mas, na prática não”*

Dois (2) alunos não responderam as alternativas, justificando que não realizaram ainda o estágio. É intrigante notar que estes alunos se encontram no final do ano letivo, tendo apenas dois meses para fazê-lo.

Do que foi apresentado diante da manifestação docente sobre a condução do Estágio Supervisionado e da disciplina Prática de Ensino comparado à metodologia proposta nos programas, pode-se evidenciar o seguinte quadro mostrado na Tabela 6:

TABELA 6

SÍNTESE DA CONDIÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO

CONDIÇÃO DA DISCIPLINA NAS IES
F1) Prática de Ensino e Estágio (sem supervisão) trabalhadas em conjunto em uma única disciplina: ênfase da prática de ensino trabalhada sob forma de estágio com acompanhamento burocrático individual, sem aulas coletivas para discutir a prática de ensino vivenciada.
F2) Prática de Ensino e Estágio (sem supervisão) em conjunto em uma única disciplina: a prática de ensino é realizada sob forma de estágio e cobrada na disciplina, no entanto, o que se discute não é a realidade constatada por alunos no estágio mas sim teorias e situações hipotéticas sobre a prática de ensino.
F3) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em conjunto em uma única disciplina: A prática de ensino é trabalhada sob a forma de estágio supervisionado em Escolas de Aplicação, discutida e refletida coletivamente em aulas realizando mediações sobre teorias a respeito da prática de ensino.
F4) Disciplina Prática de Ensino separada do Estágio Supervisionado: O Professor de Estágio Supervisionado cobra um estágio escolar que deve ser realizado pelo aluno sem supervisão efetiva, enquanto que na disciplina Prática de Ensino há uma cobrança do estágio não escolar que é realizado em aulas pelos alunos que regem aulas para os próprios colegas de aula com a supervisão do professor. Não há integração entre os conteúdos e propostas da disciplina Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado.
F5) Disciplina Prática de Ensino separada do Estágio Supervisionado: O estágio não é supervisionado. Integração entre os conteúdos e propostas trabalhadas pelos professores da disciplina Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado.

Pelo que foi observado nos resultados das entrevistas com os docentes e questionários com os discentes interpretados, pode-se verificar que nas Instituições F4 e F5, onde o Estágio Supervisionado acontece desvinculado da disciplina Prática de Ensino, ou seja, como duas disciplinas distintas na grade curricular, pôde-se encontrar na Instituição F5 uma total articulação entre conteúdos e propostas enunciadas tanto nos programas como nos depoimentos das professoras, no entanto, há referências de alguns alunos sobre um distanciamento entre ambas disciplinas. Na outra Instituição (F4), notamos o contrário, ou seja, há um “divórcio” entre o Estágio Supervisionado e a disciplina Prática de Ensino, tanto observável nos programas apresentados, como diante da manifestação das professoras e de alunos.

Nas outras três (3) IES (F1, F3 e F2) encontramos a disciplina Prática de Ensino associado ao Estágio Supervisionado sendo conduzida da seguinte forma:

Na F1, encontramos a disciplina enfatizando uma prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, no entanto, o que se supervisiona são apenas documentos de oficialização do estágio, não havendo ainda, um espaço para discussão em sala de aula coletivamente (as supervisões burocráticas são individuais).

Na F2, os professores da disciplina se utilizam da prática de ensino sob forma de estágio mas não chegam a resgatá-la em sala e se restringe à cobrança deste estágio e à discussão de uma “prática de ensino baseada em teorias (diante de textos) ou realidades constatadas pela experiência docente deles próprios, e de alguns alunos.

Na F3, observou-se diante da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, uma metodologia que privilegia a reflexão sobre a prática de ensino vivenciada no **estágio supervisionado**, enfatizando ainda teorias a respeito da prática de ensino.

Evidenciou-se na fundamentação teórica realizada, que a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado deveria articular o que se entende por prática de ensino (noções teóricas) com a realidade encontrada no estágio (a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado) a fim de propiciar discussões e reflexões em aula (processo de ação-reflexão-ação). Para tanto, não parece adequado uma divisão destes momentos (estágio supervisionado e prática de ensino), como momentos estanques, o que notamos

nas Instituições F4 e F5, onde o Estágio Supervisionado é separado na grade curricular da disciplina Prática de Ensino sem a articulação entre os conteúdos tratados nesta última com o estágio cobrado na primeira. Salvo na F4, o momento de apresentação da pesquisa de prática de ensino onde o estágio cobrado pelo professor do Estágio Supervisionado é trazido para dentro da sala de aula, na disciplina Prática de Ensino, a fim de ser discutido. No entanto, este processo só acontece no final do ano, em quantas apresentações forem possíveis em um dia de aula, sem tempo para muita discussão sobre o que foi encontrado, sem um retorno da reflexão sobre a ação efetuada que viabilizasse o repensar uma nova ação.

De outro lado, nota-se que não adianta ter estes dois momentos previstos em uma única disciplina e tratá-los como aspectos diferenciados, como nas Instituições F1 e F2 onde, na primeira, a prática de ensino é realizada sob forma de estágio unicamente sem alusões as noções teóricas de prática de ensino e reflexão sobre esta prática, pois não tem aula para tal intento, e na segunda, onde há aulas mas estas se limitam à discussão de noções teóricas sobre prática de ensino limitada a textos e não a realidade vivenciada no estágio, que é cobrado nesta disciplina. Não há de se desconsiderar que na F2, possibilita-se uma reflexão sobre prática de ensino (noções teóricas), que até favorece a contextualização do processo de ensino aprendizagem, tal qual se defende para ser priorizado na disciplina, mas, nota-se que esta reflexão é limitada e sem grandes significados para o aluno diante de sua atuação profissional, pois normalmente não parte da realidade que eles vivenciam e que conseqüentemente podem se apropriar. Aproveitando o momento do estágio vivenciado pelo aluno, supervisionado e acompanhado por outros colegas da turma como já sugerido, para articular em discussão coletiva na sala de aula esta vivência com as noções teóricas de prática de ensino, tidas no curso, esta metodologia parece apontar para uma aprendizagem significativa socializada partindo de um real.

Como podemos encontrar em Vygotski (1984), a construção do conhecimento é priorizada a partir de experiências socializada e significativas para o indivíduo. Este autor afirma que o que o indivíduo consegue realizar sozinho, não passa do nível de desenvolvimento atual dependente, de maturação, que, não vem privilegiar a

aprendizagem, pois não estabelece relações que poderia haver se considerassem a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), favorecida a partir da relação com o outro.

Pode-se dizer que um dos pontos mais relevantes de sua teoria vem desta compreensão da construção do conhecimento se dar nessa relação de dependência de outros indivíduos mais experientes, constituindo-se assim a chamada zona de desenvolvimento proximal.

Vygotski define ZDP como sendo a distância entre o que o indivíduo pode realizar sem ajuda, o que define seu nível de desenvolvimento real ou atual, do que o que este poderá fazer com a ajuda de outros mais experientes, que considera como nível de desenvolvimento potencial.

Frente a teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotski, encontramos em Davis e Oliveira (1992), a referência a interação do professor com os alunos que favorecem a reestruturação e a discriminação de pontos relevantes ou não para serem apropriados por estes.

Discutindo a prática de ensino realizada através do estágio supervisionado, segundo a teoria salientada, o professor da disciplina deveria então, relacionar, chamar a atenção, levantar questionamentos que oportunizam a aprendizagem do aluno, como encontramos em Davis (1992):

*“Tais formas comportamentais usadas pelo professor na situação de aprendizagem vão sendo apropriadas pelos alunos que podem passar a usá-las de modo independente, ao tentar compreender novos aspectos de ambiente.”(p. 52)*

Isto sugere uma aprendizagem significativa do aluno, conquanto se dá através da construção de conhecimento diante de uma realidade, facilitada pelo coletivo, entendendo assim, que seria positivo trabalhar em grupos para executar a regência necessária no estágio supervisionado, onde estes trocariam experiências, resolveriam situações propostas e depois discutiriam juntamente com o professor da disciplina, que normalmente é mais experiente, sugerindo com isto um processo de co-educação.

3.2-) A influência da concepção do professor da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado diante da ação.

Considerando que a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é planejada e executada pelo professor em comum acordo com a Instituição de Ensino, tentou-se identificar se esta ação vem sendo influenciada pela concepção que o professor tem da importância do estágio supervisionado e da própria disciplina diante da formação do professor, relacionada à função da Universidade e ao perfil de aluno que se pretende formar.

3.2.1-) A função da Universidade versus o perfil do aluno do Curso de Licenciatura em Educação Física na concepção do professor da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Levantou-se a concepção do professor diante do que entendem ser o papel da Universidade perante o aluno e o perfil de aluno que a Faculdade de Educação Física pretende formar. Dos dados obtidos pode-se adiantar que há uma discrepância entre o que acreditam ser função da Universidade comparado ao perfil de aluno alcançado no curso. Estes dados obtidos serão sintetizados nas Tabelas 7 e 8 a seguir, embora esta conclusão só será ressaltada no decorrer das respostas dos entrevistados.

Verificou-se que, mesmo os professores que afirmaram ter um total entrosamento da função da Universidade com o que o curso pretende formar, nota-se que há contradições em outras respostas que podem levar ao descrédito de tal afirmação. Estas contradições vão ser salientadas na apresentação dos resultados, no entanto, parece oportuno tal referência, para que o leitor possa acompanhar melhor os desdobramentos realizados a respeito.

TABELA 7  
 CONCEPÇÃO DA FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE SEGUNDO O  
 PROFESSOR DA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO  
 SUPERVISIONADO

PAPEL DA UNIVERSIDADE	Frequência
• “Preparação do profissional para atender o mercado”.	4
• “Capacitação técnica”.	1
• Ensino, Extensão e Pesquisa.	3
• Formar o profissional com uma preocupação social.	1

TABELA 8  
 PERFIL DO PROFISSIONAL DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA,  
 SEGUNDO PROFESSORES DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO  
 SUPERVISIONADO

PERFIL DO PROFISSIONAL	Frequência
• Profissional generalista - apto à atuar no mercado - Ensino Formal e não formal	6
• Profissional tecnicamente capacitado para atuar no Ensino Formal	2
• Profissional capaz de refletir sobre a realidade de atuação	2

Dos quatro (4) professores que apontaram para a função da Universidade ser o Ensino, Pesquisa e Extensão, apenas um (1) referiu-se a esta preocupação diante do perfil de aluno que o curso pretende formar.

*“É o papel da Universidade diretamente ligada ao papel do estágio na formação profissional é levar este aluno realmente enfrentar a realidade, estar iniciando este aluno cientificamente com a pesquisa.”*

Temos dois professores que vêm a função da Universidade onde trabalha se restringir à Formação do Profissional para atender ao mercado, associando-a ao perfil de profissional generalista que o curso pretende formar. No entanto, argumenta que esta função da Universidade e o perfil de profissional deveriam estar atrelados à preocupação tanto com a pesquisa como com a criticidade do aluno diante da realidade de atuação

*“Preparar o profissional para o mercado de trabalho é óbvio que o papel da Universidade deveria ser também o da pesquisa.”*

*“Dentro da Universidade é preparar para o mercado de trabalho, deveria ser preparar o profissional mais crítico, eu acho que daqui uns dez anos talvez a gente consiga que uma Escola particular tenha este papel. Dentro da nossa disciplina nos preocupamos mais com este profissional mais crítico.”*

Nota-se que a maioria, seis (6) dos nove (9) entrevistados, referem-se ao perfil de um profissional apto para atuar no mercado de trabalho e salientam que o curso de Licenciatura mesmo tendo como alvo o Ensino Formal tem uma clientela voltada para o Ensino não Formal prioritariamente e demonstram que o que se enfatiza no curso são estes campos de atuação.

*“... o curso tem o nome de Licenciatura, mas na verdade a intenção é formar um profissional generalista, no sentido que possa atuar em Clubes, Academias, Spa, e também em Escolas, até por uma indefinição geral do que é Bacharelado e Licenciatura neste país, aqui o curso tem o nome de Licenciatura mas os alunos são duplamente exigidos, eles são exigidos tanto em critérios de um bacharel quanto em critérios de um Licenciado, principalmente quando se refere as questões de conclusão de curso, para um bacharel você exige uma monografia, dos licenciados você exige estágios, aqui eles fazem tudo, eles fazem a monografia e fazem os estágios.”*

É oportuno salientar o que encontramos no discurso acima, a respeito deste perfil de profissional generalista, a ser associado à indefinição do que se entende por Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, é o mesmo panorama encontrado nos outros cursos pesquisados, já que os alunos geralmente tem estágios para fazer tanto na área do Ensino Formal como do não Formal e também por indefinição apontada por alguns profissionais do perfil que se quer formar, tendo em vista que a filosofia adotada por uns é bem diferente da adotada por outros, já que uns enfatizam mais a performance e o treinamento do que a parte educacional.

Quando a indefinição entre Bacharelado e Licenciatura, como já defendido na fundamentação teórica a respeito, não parece que qualquer opção preferida que delimite o campo de atuação e priorize uma especialização em qualquer destes campos, escolhidos pelo aluno, é preferível, ou melhor, venha resolver o maior problema da área, qual seja: sua falta de objeto de estudo que a definirá enquanto área de conhecimento próprio e a legitime socialmente diante de uma atuação coerente e consciente voltada para este objeto. Uma atuação voltada para um objeto de estudo único não favoreceria o egresso de um profissional com conhecimento generalista a fim de se direcionar para qualquer campo, especializando-se onde melhor lhe provier?

Ainda diante dos resultados apresentados, os professores relataram o que entendem sobre perfil de profissional que o curso de Educação Física pretende formar, e logo em seguida foi lhes perguntado se acredita realmente que este perfil vem sendo atingido. Das respostas obtidas pode-se verificar que apenas três (3) destes salientaram suas respostas anteriores afirmando que o perfil identificado vem sendo alcançado. Dentre eles, um professor enfatizou a preocupação com o perfil de profissional capaz de atuar competentemente no mercado, como se constata em sua fala:

*“Na nossa Universidade, acredito que sim, pois existe uma preocupação muito grande pelos professores do curso de Licenciatura com o perfil deste profissional que vai estar atuando, então o nosso empenho é muito grande para estar passando todas as noções técnicas e metodológicas existentes, nos preocupamos muito até com o perfil*

*humano deste profissional para que ele possa ter o melhor desempenho possível na área do mercado.”*

Deixou claro a preocupação do curso em capacitar tecnicamente seus alunos para atuarem no mercado, indicando a ênfase à habilidades em vista de um melhor desempenho profissional, salientando a difusão do conhecimento. O *“preocupar-se muito até com o perfil humano”* aparece como algo acessório, o primordial ainda é a competência técnica.

Um (1) dos professores respondeu que o perfil vem sendo parcialmente atingido já que acredita que há muitas dificuldades a serem transpostas.

Dois (2) professores não se sentiram à vontade para responder à pergunta sobre o perfil que o curso pretende formar, justificando que não são profissionais da área e acreditam que só os professores do curso de Educação Física poderão fazer esta avaliação, no entanto, é importante salientar, que são estes mesmos profissionais que trabalham com a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado com os alunos da Educação Física.

Um (1) desses professores chegou a manifestar sua preocupação com a formação de um perfil do profissional docente qualificado para atuar no mercado, mas, nem ao menos sabe qual o perfil desejado!

Outro professor acredita que tal constatação só será possível através de uma avaliação na prática dos egressos.

Um (1) outro professor associou a questão de não atingir o perfil, identificando-a à questão do estágio. Criticou a ênfase burocrática do estágio, a qual acredita, que não contribui à Formação do Profissional e, conseqüentemente, aparece como uma parcela de responsabilidade por não se alcançar o perfil esperado.

De todos os professores entrevistados, que de certa forma justificaram-se na busca de afirmar o perfil identificado anteriormente, pode-se encontrar apenas um professor que afirmou claramente que o perfil esperado não vem sendo atingido. Referiu-se ao que entende como um perfil ideal de ser alcançado, ou seja o perfil de um profissional crítico da realidade de atuação:

*“Não. Eu acho que daqui uns dez anos talvez a gente consiga que uma Escola particular tenha este papel. Dentro da nossa disciplina nos preocupamos mais com este profissional mais crítico.”*

Podemos confrontar o posicionamento dos professores a respeito do perfil do aluno diante das justificativas dos alunos sobre a consciência que eles têm da concepção de profissional que o curso pretende formar.

71% dos alunos que foram questionados afirmaram terem claro qual a concepção de profissional que a IES pretende formar. No entanto, nota-se na grande maioria das justificativas dadas, uma confusão ou um não entendimento do que seja esta concepção, tornando incoerente a resposta afirmativa.

*“A Instituição se empenha como pode para passar estas informações para os alunos, mas, não é conseguida em total plenitude”*

*“A Instituição é responsável por 50% daquele profissional que está se formando, o restante cabe ao mesmo buscar através de cursos, congressos e estar sempre se atualizando e estudando para suprir o que a Universidade não o fez”*

*“Aqui a maior parte das disciplinas são voltadas as técnicas esportivas, na verdade a preocupação de alguns professores é formar atletas. A grade curricular pedagógica tem pouco espaço para formação de professores.”*

Algumas respostas um tanto quanto evasivas:

*“Acho que a Universidade possui uma postura bastante séria a este respeito.”*

Outras pretensiosas:

*“Do melhor profissional possível, com o melhor conhecimento e prática.”*

E até as indignadas:

*“Um profissional complacente com tudo que lhe é imposto, tradicionalista e subordinado.”*

Nota-se nas justificativas dadas que uma minoria dos 71% que responderam a esta questão afirmativamente, referiram-se à uma concepção de profissional que condizem com as afirmações dos professores a respeito, como pode-se constatar nesses exemplos:

*“Um pesquisador”*

*“A Instituição pretende formar profissionais conscientes de sua atuação profissional e da relação existente entre teoria e prática”*

Confrontando estas justificativas com as respostas dadas dos professores na mesma Instituição, nota-se que confirma-se a necessidade de se privilegiar a pesquisa na Formação do Profissional.

Considerando-se que tradicionalmente o que se espera é que em um curso de Licenciatura se privilegie a concepção de profissional competente para atuar no Ensino Formal, esta preocupação só foi salientada por quatro (4) alunos:

*“Profissional licenciado a atuar na área da Educação Escolar”*

*“Pois aqui o que é passado para nós e feito pelos professores. A intenção é que saíamos daqui preocupados com o desenvolvimentos integral do aluno.”*

*“Um profissional que atue em Escolas afim de disseminar conhecimentos sobre o movimento humano afim de que os alunos compreendam a melhor os movimentos que pode realizar e obtenham uma melhor qualidade de vida”*

*“Na minha opinião a Instituição está voltada para o Ensino Escolar”*

Nota-se uma maior conscientização da Formação do Profissional voltado para a área do Esporte, desconsiderando que o curso é de Licenciatura.

*“Na formação superior em Educação Física, a Instituição pretende formar professor qualificado para toda e qualquer área esportiva.”*

*“Aqui a maior parte das disciplinas são voltadas às técnicas esportivas, na verdade a preocupação de alguns professores é formar atletas, a grade curricular pedagógica tem pouco espaço para formação.”*

Dezoito por cento (18%) das respostas que negam ter claro esta concepção de profissional no quarto ano letivo, são mais realistas à realidade encontrada, ou seja, mostram as incoerências, ou mesmo falhas do curso que dificultam o entendimento ou mesmo a definição de profissional do curso de Educação Física.:

*“Existem professores que deixam bem claro a importância de se formar educadores, outros não sabem dar importância ao fato.”*

*“Pode-se aproveitar apenas parte do que nos é passado, pois muitas matérias fogem da realidade lá fora.”*

*“Por ser uma curso que formou apenas 01 (um) professor, e passar por constantes reformas não há definido uma concepção de profissional”*

*“Não existe um projeto claro, por parte de todos os professores. Parece que cada professor tem um entendimento sobre a EF”*

Diante deste panorama é possível inferir que, o que acreditam os professores está distante do que entendem os alunos diante do profissional que o curso pretende formar. Não há uma conscientização dos alunos a esse respeito, como pode-se notar, o que ainda poderia sugerir uma falta de definição dos cursos sobre esta referência. Em parte encontramos aí, novamente a questão da indefinição do profissional Bacharelado e do Licenciado, já que a grande maioria dos discentes que se manifestaram a respeito, identificaram que o curso de Licenciatura esta formando-os para serem profissionais no ensino não formal, pois os conteúdos acabam enfatizando mais outros campos de atuação do que propriamente a escola.

De outro lado, nota-se que esta dificuldade dos alunos em referir-se à concepção de profissional que o curso pretende formar, com um agravante de estarem estes alunos no quarto ano, seria devido às incoerências no trabalho de muitos docentes que igualmente não têm claro o perfil de profissional que se quer alcançar no curso. Isto foi verificado diante da falta de relação do que estes professores manifestaram a respeito da função da Universidade com o perfil do profissional a ser formado e a condução da disciplina.

Notou-se, por exemplo, manifestações a respeito de uma função da Universidade de preparação profissional associado a um perfil de profissional apto a atuar no mercado de trabalho, o que diante da condução de aula e especificamente em relação ao estágio, sugere um treinamento e não necessariamente a consciência crítica que favorece a construção de conhecimento sobre a realidade de atuação. Nota-se que se privilegia uma reprodução de modelos enfatizando atividades utilitaristas sem enfatizar a criticidade do aluno que pode sugerir uma consciência profissional e conseqüentemente uma identidade dentro do curso em questão. Os alunos não tem esta consciência da concepção de profissional do curso porque não se trabalha com sua criticidade em relação aos conteúdos do curso e da realidade de atuação e sim com uma capacitação técnica.

Os docentes que responderam que a função da Universidade é favorecer o Ensino a Pesquisa e a Extensão e referiram-se ao perfil de profissional capaz de refletir sobre a realidade de atuação, ao assumirem uma condução da disciplina direcionada para o desenvolvimento da criticidade e construção de conhecimentos diante da realidade, se mostram coerentes à concepção manifestada. De outro lado, o mesmo papel atribuído à Universidade, associado à menção de um perfil de profissional a ser tecnicamente capacitado para atuar no ensino formal, implica em uma outra vertente do papel da Universidade, qual seja, o de transmissão de conhecimentos a serem aplicados no campo de atuação, onde há uma condução de atividades assistencialistas e de reprodução de modelos, incoerente ao que foi respondido sobre a função da Universidade.

Os professores que assumem uma postura coerente com a função da Universidade manifestada, são os mesmos que tentam se aproximar e realizar atividades de reflexão sobre a realidade de atuação encontrada no estágio, onde a ação e a intenção se justapõem e, onde os alunos chegam a afirmar que estão sendo formados para atuar no ensino formal.

Notou-se que os docentes que assumem a função, o perfil de profissional e condução de aulas sem relações entre estes, ou, ainda, se mostrando vinculados à atividades de caráter mais utilitarista, sem ênfase à criticidade e criatividade do aluno, são de Instituições onde encontrou-se a maioria dos discentes que não sabem qual a concepção de profissional que o curso pretende formar. Este panorama, implica na condição de ser o aluno coerente e consciente quando o professor se mostra igualmente

coerente e consciente em relação às suas concepções e condução de aula. . Enfim, se se espera formar um profissional crítico e consciente da realidade de atuação, conseqüentemente deve-se procurar conduzir seu aluno para isto e assumir esta responsabilidade enquanto filosofia educacional.

### 3.2.2-) A concepção dos professores sobre a disciplina Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: o real versus o ideal

Diante deste tema se fez interessante saber, junto aos professores da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura de Educação Física, qual a importância do estágio supervisionado para a Formação Profissional e a concepção em relação a um ideal diante da disciplina Prática de Ensino, bem como procurou se evidenciar de que maneira é realizado e cobrado o estágio supervisionado na disciplina ou independente dela como em algumas Instituições acontece. Procurou-se evidenciar também como é realizada a disciplina.

Nota-se que na maioria das vezes o que se espera ou se entende por estágio supervisionado e pela disciplina é bem diferente da realidade constatada no dia a dia da prática pedagógica destes professores.

Três (3) professores apenas de duas (2) Instituições de Ensino Superior relataram realizar uma proposta pedagógica próxima do ideal vislumbrado por eles. Nestas mesmas Instituições as dificuldades para realizar as propostas de trabalho e alcançar a concepção referida em relação ao que entendem pela disciplina e pelo estágio, são bem menores do que nas demais. Pode-se apontar para o número reduzido de alunos do curso de Educação Física para se realizar este trabalho em ambas Instituições, adequação da proposta de trabalho e em apenas uma destas Escolas o acompanhamento do estagiário a campo e posterior discussão é o que viabiliza uma prática de ensino significativa para o aluno.

Seguiremos sintetizando todos os itens abarcados pelas entrevistas para dar idéia do panorama geral que se encontra esta disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no interior destas Instituições de Ensino e especificamente em relação ao curso de Educação Física.

Sobre a importância do estágio supervisionado podemos ver sintetizadas as idéias dos professores na Tabela 9 a seguir apresentada:

TABELA 9  
IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA CONCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO

IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Frequência
• Aproximação e constatação da realidade de atuação.	5
• Favorece o treinamento do aluno, preparação para a atuação no Ensino Formal.	1
• Confronto teoria-prática, favorecendo a atuação profissional.	1
• Favorece a reflexão-ação, sendo uma importante ferramenta para a atuação profissional.	1
• Favorece a síntese dos conhecimentos do curso, imprescindível o acompanhamento.	1

De um lado, a grande maioria dos professores colocam o estágio supervisionado sob uma conotação tradicional de treinamento do futuro profissional favorecido pela aproximação e constatação da realidade de atuação e conseqüente preparação para a atuação no Ensino Formal. Dois outros professores, ao contrário, destacam o estágio supervisionado pela possibilidade de proceder à reflexão sobre a ação e conseqüentemente favorecer a relação teoria-prática, como se nota no depoimento abaixo:

*“O estágio ele vai ser importante para a formação do profissional no momento que ele abre esse leque da Universidade, estar preparando este aluno lá em locus, não burocraticamente, mas, vivenciando experiências. pesquisando tanto bibliograficamente quanto indo em campo através das entrevistas que geram as pesquisas qualitativas e que o aluno vai estar nesse contato, então ela é importante na medida em que ela forma o profissional para ele vivenciar esta realidade e ele estar*

*vendo que é necessário ter embasamento teórico para que ele possa acompanhar tão aceleradamente essas mudanças que ocorrem na sociedade e que acabam desembocando na Escola. Então ele tem que ver que o professor tem que ser , segundo Shulmann que ele tem que ter uma sabedoria pedagógica que não pode ficar atrás de receitas, então o estágio mostra isso para ele, que ele tem que estudar, em constante estudo, ou seja, em constante formação contínua. Ele não pode pegar esta formação inicial fechar na gaveta como a maioria e encerrar aí. O aluno volta horrorizado dizendo como é que estão as coisas, então ele está vendo aquilo que ele está ouvindo, pesquisando e vivendo, então ele tem que estar em formação contínua constante, ele tem que perceber que abriu uma abertura para realmente trabalhar interdisciplinariamente na realidade como ela é, que é uma questão de atitude e não só uma integração de componentes curriculares,... O aluno ... com o estágio ele cresce ele muda o olhar sobre a Educação o que é a Escola, aquele fantasma todo cai por terra quando ele adentra e vai viver o cotidiano Escolar e o cotidiano que ele vive e vai retratar no relatório, o que vira um consultório desde ser bem tratado ou ser destrutado e bem de estar dizendo valeu sim... tenho alguns depoimentos onde eles dizem que serviu o estágio, para me formar profissionalmente, continuar estudando e para saber o que não se deve fazer, como por exemplo achar que se está pronto, então saber que eu não estou pronto nunca...”*

O posicionamento identificado, da maioria dos professores, de ser o estágio supervisionado responsável pela preparação do aluno para a atuação profissional, pode ser confrontada com a manifestação dos alunos a respeito . Foi questionado aos alunos do quarto e último ano letivo, ao final do processo, se estes se sentiam preparados para atuar no Ensino Formal. Na pergunta do questionário, não foi sugerida esta preparação diante do estágio supervisionado, mas, esta referência apareceu em algumas justificativas dos alunos.

Levando-se em conta o curso de Licenciatura em Educação Física, com sua peculiaridade de preparação do profissional para atuar no Ensino Formal, notou-se a necessidade de saber dos alunos o que sentem no término do curso em relação à essa preparação. Como foi possível identificar, 54% dos alunos responderam que se sentem preparados para atuar no Ensino Formal contra 46% daqueles que admitem estarem

parcialmente preparados. Verificou-se uma incoerência nas respostas afirmativas com as justificativas dadas. Dos 54% que se dizem preparados para atuar no Ensino Formal, o que pode se constatar é que na realidade seria mais coerente se respondessem parcialmente preparados, pois, se constatou, que eles não têm tanta certeza desta preparação, e ainda, afirmam-na por já trabalham na área e sentem-se capacitados por esta condição.

Dos cinco (5) alunos que na questão anterior apontaram para a concepção de profissional que o curso pretende formar estar voltado para a habilitação de professores para atuar no Ensino Formal, apenas dois (2) deles afirmaram que se sentem preparados para esta atuação. Os outros três (3) alunos afirmaram que se sentem preparados parcialmente para atuar no Ensino Formal referindo-se a uma necessidade de procurar um maior embasamento teórico e experiência prática:

*“Acredito que necessito de um melhor embasamento teórico que me ajude a solucionar os problemas da prática”*

*“ Pelos tópicos que ficaram vagos em determinadas matérias”*

*“Falta muito a aprender e isto só depois de adquirir maior experiência profissional.”*

Por outro lado, os que admitiram na questão anterior não terem claro que concepção de profissional o curso pretende formar, admitiram igualmente que não se sentem preparados para atuar no Ensino Formal, com exceção de um aluno que afirmou sentir-se preparado para esta atuação devido ao estágio supervisionado:

*“Através dos estágio foi possível vivenciar e aprender os trâmites do Ensino Formal”*

Em contraposição a um outro aluno que negou esta preparação, também associando-a ao estágio supervisionado:

*“Pois é difícil dizer, só fiz o estágio e acho muito pouco, mas acho que somente estando atuando é que se tem a prática.”*

Dos alunos que afirmaram na primeira questão que a concepção de profissional está voltada para a formação de um pesquisador, verifica-se que os mesmos não se sentem

preparados para a atuação profissional no Ensino Formal, considerando a necessidade de se recorrer mais à experiência prática:

*“Acredito que nunca saímos preparados em todos os sentidos. Tivemos uma formação (teórica) ampla nos restando aplicá-la e estamos sempre nos atualizando para então estarmos cada vez mais preparados.”*

*“Não encontrei subsídios para ajudar na prática”*

O estágio supervisionado, aqui referido é na realidade supervisionado pelo professor responsável apenas na F3 e na F2. Na F2 o professor acompanha o estágio não formal realizado como situações simuladas de aulas regidas pelos alunos para os próprios alunos de sala. Parece que a indicação “supervisionado” na questão realizada, aparece apenas como um mero apêndice, facilmente despercebido pelos professores.

Nota-se que a importância do estágio, aqui considerado pela grande maioria dos professores pesquisados como uma aproximação e constatação da realidade de atuação a fim de preparar os alunos para uma prática consciente, não vem sendo igualmente entendido pelos alunos já que verificou-se que a maioria deles não confirmam coerentemente sua condição de preparação para atuar no ensino formal. O que nos foi revelado, indica de forma geral, uma falta de confiança do aluno em relação à esta preparação, o que, pode nos indicar muitas implicações diante da Formação Profissional, mas, enfim, para o confronto proposto neste estudo, pode-se constatar que o intuito e importância e a forma de trabalhar com o estágio supervisionado, para favorecer a preparação para a prática profissional, devem ser revistas. Nota-se a insegurança desses alunos para se lançarem no mercado de trabalho considerando que faltam subsídios teóricos para poderem ir para a prática, indicando uma limitação do curso em questão. Se os professores dizem que o estágio favorece a preparação do profissional para atuar no mercado de trabalho e os alunos, por sua vez, a negam, parece-me que há uma discrepância apenas sobre o que entendem sobre o estágio, mas implica numa metodologia que não está dando conta de atingir o objetivo esperado. Se ao admitir que realizando o estágio o aluno se aproxima da realidade de atuação, constatando-a, pergunto, isto basta

para uma preparação profissional que dê segurança ao aluno para se sentir apto para atuar no Ensino Formal? Será que esta aproximação e constatação da realidade de atuação é suficiente para o aluno poder apropriar-se deste universo e encarar as regências de aulas? Diante do que foi enfatizado na fundamentação teórica diante da prática de ensino realizada sob forma de estágio, não vejo que a realização do estágio unicamente pode favorecer qualquer experiência significativa para o aluno. Este pode até constatar algumas mazelas na prática docente diante de um embasamento teórico que teve, mas, se este estágio termina aí, ou melhor, se o aluno não avança desta constatação para uma reflexão sobre as implicações desta prática vivenciada, de que vale esta experiência?

Diante do impasse onde de um lado os professores afirmam que o estágio deve privilegiar a preparação para o Ensino Formal e do outro lado alunos que não se sentem preparados para esta atuação, surgiu a questão da relação teoria e prática neste “terreno”. Manifestação de professores que dizem que o estágio pode favorecer uma relação teoria-prática é confirmada pelos alunos que indicam que esta relação quando acontece, se dá de maneira dissociativa, bem distante da relação de unidade teoria-prática que representaria o processo de reflexão-ação.

Essa dissociação é percebida nos discursos de alunos que referem-se à uma falta no curso de subsídios teóricos para serem “aplicados” na prática, como também, de alunos que reclamam da pouca experiência prática que lhes auxiliaria na preparação, desmerecendo a fundamentação teórica que terão que literalmente se virar, para “aplicar”. Nota-se que o termo “aplicar” normalmente utilizado nestes discursos implica diretamente na separação entre teoria e prática. Esta conotação de aplicação da prática sobre a teoria e vice-versa, propõe o distanciamento referido do que se entende por um processo de reflexão-ação, já que neste processo se espera alcançar a práxis entendida como momentos indissolúveis da teoria-prática.

Nas Instituições onde o estágio é cobrado e geralmente desvinculado dos conteúdos teóricos sobre prática de ensino (F1, F5 e F4) esta disciplina vem propondo um estágio que privilegia uma prática utilitária que implica num pragmatismo que desdém da teoria, ao mesmo tempo, enaltece uma teoria que pretende normatizar a prática, como se a prática fosse previsível e pudesse ser prescrita atitudes que resolvessem os problemas

subjacentes da diversidade da realidade de atuação. Conseqüentemente os alunos entendem a prática, como alvo de atitudes mecânicas e repetitivas, das quais a teoria deverá dar conta, e reclamam da falta de teoria, sentindo-se inseguros. De outro lado, reclamam da pouca oportunidade de prática, referindo-se à necessidade de ter uma experiência profissional e colocam toda sua expectativa da sua preparação profissional na prática que vão realizar enquanto egresso, desconsiderando a formação inicial (Graduação).

Na fundamentação teórica aprofundamos esta questão de avançar sobre o senso comum de que o educador se forma na prática mecânica e repetitiva, e mesmo de enfatizar os conhecimentos teóricos sobre os empíricos. Notou-se que normalmente o que vem se privilegiando é uma valorização da teoria sobre a prática, onde a teoria pretende prescrever a prática a fim de ser realizada mecanicamente. Com isso, subentende-se que há uma ênfase no caráter instrumental do processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas do curso, já que parece que é só repetir mecanicamente as instruções privilegiadas (como fazer) e tudo se resolve. Como possibilidade de superar este quadro na busca da unidade teoria-prática, deverá se alcançar no curso de formação inicial um exercício de reflexão e “autoquestionamento” da teoria diante da prática na busca de uma ação transformadora entendida aqui como práxis. Uma práxis que poderá se estender por toda a preparação profissional contínua na atuação profissional do aluno enquanto egresso.

Nesta perspectiva entende-se que teoria e prática tensionam-se alcançando a unidade favorecida pela ação transformadora, enquanto o que se nota no discurso de alunos e professores é a aplicação de teorias em uma realidade idealizada em textos ou parcialmente conhecida por experiências relatadas pelo professor ou por alguns alunos.

Sugere-se assim, que para superar a dicotomia teoria-prática no curso de formação é primordial promover o entendimento e apropriação de uma prática de ensino que poderá favorecer maior segurança para seu egresso na prática profissional. Que se promova no Curso de Formação Profissional uma reflexão da prática docente, articulada com a teoria que lhe dê suporte e onde se promova a contextualização da ação, num processo complexo passando da prática à teoria, e desta última à prática propiciando uma atividade consciente e transformadora da realidade social.

Definida a concepção dos professores sobre o estágio supervisionado, fez-se importante saber qual a concepção em relação à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Procurou-se levantar esta concepção no intuito de identificar um ideal de condução e entendimento da disciplina a ser confrontado com a realidade constatada, tanto em cima dos planos, como da manifestação acerca das dificuldades e estratégias utilizadas para alcançar este ideal. Neste ideal, procurou-se levantar ainda uma manifestação a respeito da necessidade de uma reflexão da prática de ensino.

TABELA 10  
 CONCEPÇÃO SOBRE A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO E  
 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

CONCEPÇÃO SOBRE A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO	F
• Atividade de extensão/ Escola de aplicação para viabilizar o acompanhamento.	3
• Possibilitar relação teoria-prática:	1
• Ter aulas para discutir prática de ensino.	2
• Disciplina de síntese: articuladora dos conhecimentos do curso.	3
• Favorecer a reflexão - ação	2
• Enfocar a questão das atitudes, refletir sobre “o pessoal” no processo de ensino-aprendizagem.	2
• Prática de ensino utilizada na pesquisa viabilizando o conhecimento.	1
• Reflexão sobre a atuação profissional como egresso.	2

Diante do conteúdo sintetizado das respostas na Tabela 10 foi possível fazer algumas associações entre professores que implicam no mesmo posicionamento.

Pode-se falar em dois grupos distintos de professores: De um lado três (3) professores preocupados com uma função assistencialista da Faculdade, de difusão de conhecimentos ou mesmo de treinamento, que associam à prática de ensino, de controlar

situações para favorecer a preparação profissional, e, por outro lado, a grande maioria, aqueles professores que idealizam uma metodologia voltada à reflexão do aluno sobre a ação, uma discussão sobre a realidade de atuação, enfim, um posicionamento crítico do aluno. Neste segundo grupo há duas outras divisões possíveis de serem ressaltadas, de um lado, dois (2) professores que se preocupam com uma discussão da realidade de atuação mas não necessariamente a do estágio supervisionado realizado pelos alunos, por exemplo, que se refira a textos analisados em aula. De outro lado, encontramos quatro (4) professores que idealizam o processo de reflexão-ação, considerando situações do estágio supervisionado para discussões da prática de ensino, como alternativa para enfrentar a realidade de atuação.

Nota-se que os professores conduzem a disciplina de acordo com a função tradicional da Instituição de Ensino Superior de transmissão de conhecimentos e de ênfase técnica, mas, definem um ideal de trabalho na disciplina contrário à esta função. Eles tem claro a necessidade de se utilizar do estágio para refletir sobre a prática de ensino realizando mediações com o embasamento teórico a respeito, mas estão longe deste ideal defendido. Este fato vem de encontro com o que se pressupôs neste estudo diante da responsabilidade da Instituição de Ensino Superior em não rever esta condição de transmissão de conhecimentos para assumir seu papel de lugar de uma saber crítico a ser socializado visando a construção de conhecimentos sobre a realidade existente mediados com os já construídos. Sem esta revisão e posterior cobrança da Instituição, nota-se que a mesma condição dificilmente se modificará nas disciplinas, pois parece que as dificuldades encontradas pelos professores para mudar sua atuação e alcançar o ideal manifestado muitas vezes esbarra nas barreiras que tem que ultrapassar quando se resolve caminhar no sentido contrário que uma maioria vai. Há muitos que pensam que uma andorinha só não faz verão, mas esquecem que pode ser o prenúncio dele, com isto outras andorinhas virão... Concordando com dizer de Freire no último fragmento escrito pelo autor que ainda não havia sido revisado, publicado na Revista do Professor 1997, p: 11: “...a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco, a sociedade muda...”

Portanto vejo que é necessário explorar o possível na busca do desejável, se realmente acreditam que este ideal manifestado vale a pena.

Dentre os professores, que referiram-se à necessidade de se proceder à reflexão sobre a realidade encontrada no estágio supervisionado, um (1) deles enfatiza esta reflexão em relação ao aspecto psicológico a ser privilegiado no processo de ensino-aprendizagem. Considera importante salientar a questão das atitudes (aluno-professor), o que normalmente é deixado de lado numa análise da prática de ensino devido a concepção tradicional de ênfase técnica, como notamos a seguir em seu depoimento:

*“...Dá para ir além desta mera orientação técnica, a gente fala mera orientação técnica e dá a impressão que estou desmerecendo, não, não estou desmerecendo, é importante, mas, é importante dar atenção ao aspecto pessoal, por exemplo: porque determinado aluno te deixou tão nervoso? Porque você perdeu a paciência naquele tipo de situação? Então é o que eu coloco que é uma dificuldade do formador, né, porque a gente não tem preparo para trabalhar com este aspecto psicológico na formação de professores, né, mas que vejo como importante, eu vejo que a prática de ensino poderia estar envolvida nisso, porque é um momento em que estas questões vêm à tona, então nada melhor do que estar enfrentando estes problemas para lidar com ele...é, e uma coisa que a gente identifica, por exemplo: na formação de professores você fala, bom, o comportamento humano só para efeito didático é dividido em cognitivo, afetivo e motor, no seu planejamento você deve prever objetivos nestes três domínios, agora, eu formando um professor eu também tenho que ver os mesmos domínios e parece que isso a formação superior esqueceu, eu só penso no intelectual do professor, eu não estou pensando no motor e não estou pensando no afetivo, então minha proposta é esta, eu vou ser coerente com aquilo que ensino, se eu ensino que ele tem que se preocupar com o aluno dele nestes três domínios, então eu também tenho que me preocupar, então acho que assim não tem grandes novidades, é uma questão da gente melhorar a formação”.*

“Ser coerente com o que ensina”, como a professora acima enfatiza e ao mesmo tempo assumir um ideal manifestado implica em buscar reformulações na ação a partir do consciência dos determinantes históricos e sócio-culturais que apontam para diferentes vertentes educacionais, com as quais necessariamente se vai bater de frente, sem negá-

las, pois é a partir delas que se vai buscar uma nova ação, consciente da necessidade de superá-las e não as contrapor.

Definida as concepções dos professores sobre a importância da disciplina e do estágio supervisionado propriamente dito, fez-se imprescindível saber se os professores têm dificuldades para alcançar este ideal sugerido. Estas dificuldades, bem como as estratégias utilizadas para amenizar os problemas sugeridos estão sintetizadas na Tabela 11:

TABELA 11  
DIFICULDADES PARA ALCANÇAR O IDEAL NA DISCIPLINA PRÁTICA DE  
ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS ESTRATÉGIAS  
UTILIZADAS PARA AMENIZAR OS PROBLEMAS

DIFICULDADES	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
Falta de espaço físico para realizar e acompanhar as atividades de extensão a serem validadas como estágio Falta de apoio da Instituição	Tem locais à disposição que indica para os alunos que não tem onde estagiar. Realização de proposta para apreciação da coordenadoria sobre um acompanhamento mais efetivo dos estágios. Telefone para contatar Escolas.
Falta aparato legal para propor Escolas de Aplicação. Inviabilidade de acompanhar o estágio.	Proposta, solicitação de convênio com as Escolas. Abrir espaço para discussão sobre a prática de ensino.
Número elevado de alunos com número reduzido de professores para acompanhar estágio. Acompanhar a prática de ensino na realidade de atuação.	Preocupação e orientação técnica levando em consideração o emocional. “cantinho sentimental”

<p>Falta de apoio financeiro</p>	<p>Utiliza-se dos próprios recursos para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Acompanhar projetos, pagar xerox de textos etc.</p>
<p>Sem dificuldades</p>	<p>Quando surgem, são administrados em parceria com o professor da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.</p>
<p>Carga horária integral no quinto ano. Desacostumados a isso até o quarto ano onde sempre existiu janelas.</p> <p>Sobreposição de disciplinas com a prática de ensino tornando-a repetitiva para os alunos.</p>	<p>Persuasão para a conscientização dos alunos de trabalhar diferentes práticas de ensino.</p>
<p>Aluno que trabalha. Diversidade de locais que inviabiliza o acompanhamento do estágio.</p>	<p>Motivar os alunos para a realidade de atuação, dar exemplos, promover discussões, procurar saídas para os problemas apresentados.</p>
<p>Dificuldade para cobrar a reflexão sobre a prática de ensino só no último ano.</p> <p>Curso valoriza a ênfase técnica, o como fazer em detrimento do posicionamento crítico em relação ao porque e em função de quem fazer.</p>	<p>Discussão e reflexão da prática de ensino através de textos que abordem as incoerências na área de atuação.</p>

Diante do que foi levantado acerca da concepção da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, as dificuldades e estratégias utilizadas para alcançá-la, pode-se confrontar este ideal com a percepção do aluno sobre a condução da disciplina, a fim de identificar se os pontos críticos e sugestões realizadas pelos alunos, se aproximam da concepção idealizada pelos professores.

Os questionamentos realizados oportunizaram aos alunos levantarem pontos críticos diante da disciplina, e diante deste julgamento, foi proposto ainda que eles ao admitirem a necessidade de um aprimoramento da disciplina nos desse algumas pistas sobre o que esperam que seja melhorado, enfim se esperou sugestões a respeito das críticas realizadas. Esperava-se que o aluno apresentasse sugestões coerentes com suas críticas e especialmente voltadas à nossa preocupação sobre a necessidade de se proceder à reflexão diante do estágio supervisionado em sala de aula.

Pôde-se constatar que, mesmo aqueles que pouco ou quase nada criticaram sobre a disciplina, neste questionamento, admitiram a necessidade de um aprimoramento e deram suas sugestões.

Não houve nenhuma sugestão específica sobre a necessidade de se discutir a realidade de atuação encontrada no estágio supervisionado, a sua grande maioria, dizem respeito à uma adequação de carga horária, especificidade da disciplina na área e a necessidade de se privilegiar experiências em outros campos de atuação como o próprio curso, normalmente, pretende formar.

Normalmente o que se privilegia nesta disciplina são os aspectos burocráticos do estágio supervisionado, enfatiza-se a questão de preenchimentos de folhas de controle, formulários, fichas, o que parece ser reprovado pelos alunos:

*“(...) o estágio deveria diminuir as exigências. Ex.: o estágio inteiro com a mesma caneta sem rasuras nenhuma enfim, têm muita frescura”*

Uma grande maioria apresentou como sugestão a realização de estágios supervisionado não apenas na Escola mas também em outras áreas como Esporte, Saúde e Lazer, enfatizando discussões a respeito, como se nota nos depoimentos a seguir:

*“ Deve haver um acompanhamento melhor, não deve ser obrigatório o estágio somente em escolas, mas sim em outras áreas, como clubes, academias, Instituições onde nosso curso poderá atuar. ”*

*“Deve haver uma preocupação das outras disciplinas com a prática de ensino para que o curso seja totalmente voltado com a realidade profissional mesmo sendo em Licenciatura deveria se expandir para o Bacharelado, pois auxilia muito o profissional para o ensino.”*

Há ainda, os que sugerem que o estágio seja realmente supervisionado, e que se privilegie a realidade da Escola, como se segue:

*“Diminuir as horas de estágios que muitas vezes são assinadas, haver participação dos professores sairmos em grupos com as Escolas para observarmos diferentes atitudes de professores e alunos observar diversas Escolas desde a mais rica à mais pobre”*

*“Na área do estágio não há efetivo controle se os alunos estão ou não estagiando, por isso a Faculdade deveria se conveniar a algumas Escolas e acadêmias, em todas as regiões de São Paulo”*

Daqueles que parecem incomodados apenas com a diminuição da carga horária de estágio supervisionado, tentam argumentar a respeito da dificuldade de realizar este estágio fora do horário de aula:

*“O estágio se torna difícil para a maioria pois deve ser realizado fora do horário da faculdade sendo este período de trabalho para muitos alunos e nem sempre coincide com as aulas das crianças nas Escolas”*

*“O estágio deveria ter uma menor carga horária, que é de 300 horas e deveria ser fornecido pela própria faculdade”*

Na maioria das justificativas dos questionamentos respondidos na F3, onde a carga horária do estágio não parece incomodar pois é realizada em horário de aula e na própria Universidade, evidenciou-se a preocupação em relação à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado ser ministrada por professores da “Educação” e pôde se constatar

que a maioria das sugestões, nestas Instituições, é que esta disciplina deveria apresentar maior comprometimento com a Educação Física.:

*“Deve ser dada mais atenção à área de Educação Física pois a prática desta área possui muitas diferenças em relação às demais áreas.”*

*“Mais intercâmbio entre a Escola de Educação Física e a Faculdade de Educação”*

*“Coerência com os objetivos propostos pela Educação Física”*

Notou-se que os alunos, na sua grande maioria referem-se à necessidades de aprimoramento da disciplina distante do que o professor percebe como ideal de ser alcançado. Os alunos se mostram bastantes distantes da preocupação ou mesmo do entendimento de uma prática de ensino voltada para a aproximação da realidade de atuação a ser discutida, contextualizada, e mediada com os conhecimentos do curso em questão.

Nota-se que a manifestação dos alunos vem responder minha indagação quanto ao estágio ser apenas um obstáculo a ser cumprido para o aluno licenciar-se, sem maiores implicações para a sua Formação Profissional, pois não prioriza uma conscientização do aluno sobre a realidade vivenciada, já que o que mais se privilegia nos cursos diante desta atividade curricular é o preenchimento de folhas de controle, de relatórios, a execução de planejamentos, sem maiores alusões à realidade encontrada no estágio. Conseqüentemente só o aluno que está preocupado em conseguir realizar o estágio e aqueles que vêem a importância que esta vivência poderia lhe trazer, sugerem algo próximo do que os próprios professores idealizam diante do estágio e não fazem. Será que só os alunos estão perdendo com esta forma de trabalho burocrática e acríca? O que dirá a própria área?

O caráter legal do estágio que normatiza sua obrigatoriedade nos cursos de Licenciatura, acarretando se não o fizer o impedimento do aluno conseguir sua licença para dar aula, acaba aparecendo como um obstáculo para o aluno, e não como algo que favoreça sua preparação profissional como é previsto. Nota-se que nas Instituições, com exceção da F3, esta conseqüência que o estágio pode trazer ao aluno de não licenciar-se

se não o fizer, acaba contribuindo para que este seja cobrado como algo acessório ao curso de graduação e de inteira responsabilidade do aluno. Parece que a única preocupação nestas Instituições quanto ao estágio é cobrá-lo e exigir comprovante de sua realização, o que muitas vezes nem implica em buscar confirmar sua autenticidade. Se o estágio foi realmente feito ou não, se o aluno aproveitou deste momento, se as experiências são significativas ou não, nada disso parece importar, o que interessa mesmo é cumprir a exigência legal, nada mais. Para isso “professores” são contratados e assumem o papel de “conferentes”, como principalmente se vê na Instituição F1, onde esta única implicação é evidente.

A nova Lei nº 9.394 de 20.12.96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não prevendo mais a prática de ensino sob forma de estágio, como até então se entendeu e se realizou prioritariamente, como visto nestas Instituições de Ensino, reafirma a obrigatoriedade da prática de ensino num mínimo de trezentas horas nos cursos de Licenciatura, considerando-a como “aprendizagem de noções teóricas, experiências de regência de classe e realização de estágios”. Estas mesmas 300 horas ou quase isso como foi apresentado nas Instituições pesquisadas era cobrado do aluno para realizar a prática de ensino só sob a forma de estágio. Agora, espera-se com esta alusão sobre a prática de ensino na nova LDB, mudar este panorama, o que é justamente reclamado pelos alunos, para uma exigência mais coerente e um repensar a questão da prática de ensino dentro do universo de Graduação.

Diante das inúmeras possibilidades de tratar estas trezentas horas de prática de ensino, insisto que deveria haver a preocupação em exigir um estágio supervisionado, com momentos de regência para discuti-las em sala de aula articulando noções teóricas já trabalhadas no curso ou enfatizadas na própria disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que daria conta destas 300 horas de modo a garantir que esta obrigatoriedade do estágio não seja mero apêndice do curso e sim lhe dê suporte e sirva de aprimoramento para a Formação Profissional.

### 3.2.3.-) O processo de reflexão-ação na disciplina:

Dos professores que referiram-se ao ideal de se proceder à reflexão da prática de ensino na disciplina e discorreram sobre as dificuldades e estratégias utilizadas para alcançar este ideal, nota-se que muito pouco os professores conseguem fazer no sentido de viabilizar estas reflexões.

Nos planos de ensino apresentados, verifica-se uma quase ausência deste aspecto de reflexão na metodologia especificada. Quanto a referência a este aspecto, implícita ou explicitamente, nota-se que o que se privilegia é a reflexão acerca de teorias da prática de ensino e não do estágio propriamente dito.

Foi questionado aos alunos se na disciplina Prática de Ensino procedia à reflexão sobre a realidade encontrada no estágio. Os alunos, na sua grande maioria manifestaram-se afirmativamente a este procedimento, no entanto, quando referem-se aos aspectos salientados nesta reflexão demonstram que o que vem se privilegiando é mesmo a reflexão sobre noções teóricas de prática de ensino.

Questionamos os alunos quanto a realização da reflexão-ação na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, considerando que este é o foco principal nesta pesquisa. Verificamos que esta metodologia, mesmo sendo admitida por uma grande parte dos alunos respondentes, está bem longe de ser alcançada.

Considerando que as discussões nesta disciplina geralmente se dão em nível de plantões de dúvidas acerca da realização de procedimentos burocráticos ou mesmo de conversas individuais sobre alguns problemas surgidos nos estágios, pode-se constatar que muito pouco se tem de efetivo sobre a reflexão-ação.

Há uma preocupação com a reflexão da prática de ensino em algumas Instituições, mas, esta não se dá necessariamente em cima das experiências e problemas trazidos do estágio supervisionado, o que consideramos que seria significativo, e sim, mais especificamente, diante de discussão de textos ou mesmo de problemas levantados pelos professores, de uma realidade idealizada.

Das cinco Instituições de Ensino, quatro (F2,3,4 e 5) realizam a disciplina Prática de Ensino com aulas em sala que serviriam para discutir a realidade de atuação do professor, destas quatro, em duas (F3 e 5), podemos encontrar professores preocupados com a reflexão-ação a partir do estágio realizado pelo aluno. Na F5, excepcionalmente, esta reflexão se dá diante da pesquisa realizada sobre prática de ensino que é validade como estágio.

Nota-se que em três Instituições (F1,2 e 4) pesquisadas as justificativas dos alunos retratam que há uma reflexão quase sempre individual do estágio realizado, e que geralmente, não há discussões coletivas em sala de aula sobre a prática de ensino constatada no estágio. Na F4, onde a Prática de Ensino é desvinculada do Estágio Supervisionado na grade curricular, é cobrado estágio na área de Ensino Não-Formal, o qual é o único prioritariamente discutido em sala de aula.

No geral, normalmente, o que é considerado pelos alunos é que os professores na F2 e 4 se utilizam em suas aulas de discussões de textos, exposição de exemplos de prática de ensino:

*“Os professores expõem na teoria e dá exemplos práticos e discute com os alunos exemplos que os próprios vivenciaram”*

*“ Os professores nos dão exemplos passados relatam de outros colegas de trabalho”*

*“Ocorrem situações em que nos colocamos no lugar do prof. E se teríamos uma outra forma de resolver o problema ou não”*

As noções teóricas de prática de ensino parecem servir de subsídios para o aluno pensar a atuação profissional idealizada, o que está muitas vezes, muito distante da experiência individual do futuro professor com a realidade propriamente dita. Problemas podem ser apontados e repensados na prática de ensino de outro professor como os alunos dizem fazer, mas o comprometimento com a busca de uma práxis vai ser possibilitada pela própria vivência docente onde por não dar conta de determinadas situações, necessitará rever sua ação para reestruturá-la. Enquanto se privilegia apenas

momentos teóricos de exemplos de aulas ocorridas, enfim, histórias de prática de ensino de outros professores, e não se oportunizar experiências para o aluno se apropriar da prática de ensino e sentir realmente o peso de sua responsabilidade diante de uma sala, fica muito mais despreocupante lançar idéias a respeito de um ideal a ser alcançado. Estar vivenciando uma situação, passar por problemas, e tentar superá-los pode implicar numa responsabilidade maior e conseqüentemente uma conscientização mais significativa da necessidade de rever a ação. Mais significativa, porque é o aluno que está passando pela situação. Talvez possa até assumir nesta inferência o ditado popular que diz: “ pimenta nos olhos dos outros é refresco” mas quando cai nos próprios olhos, aí incomoda...

Privilegiar regência de aulas para os alunos do curso de formação é uma forma de poder fazer com que eles se comprometam mais com todo o processo de ensino-aprendizagem e sintam-se incomodados com a realidade e uma atuação conseqüente.

Quando não há a possibilidade de priorizar momentos de regência como estágio supervisionado, algumas Instituições, podem optar por aproveitar de discursos dos alunos diante da realidade que eles vivenciam sozinhos, sem o devido acompanhamento, o que é preferível a não fazê-lo, como se viu anteriormente.

Especialmente na F5, onde o estágio é cobrado por conta própria do aluno, sem supervisão, alguns professores tentam resgatar estas experiências dos alunos com o estágio, o mesmo se dá na F2 só que em relação ao estágio especial (Ensino não Formal), como podemos verificar nestes depoimentos.

*“A prof. sempre nos questiona sobre o que vivenciamos nos estágios e como agimos em determinadas situações”*

*“Há uma discussão constante em aulas abertas, que permitem que o aluno opine, critique e conte suas experiências.”*

*“Costumamos discutir em sala de aula nossas vivências nos estágios e mesmo em nossos relativos trabalhos”*

*“A professora se preocupa em saber como estamos estagiando, qual método utilizado, Sempre nas aulas expositivas comenta-se sobre a realidade dos estágios e outras coisas.”*

Pode-se verificar ainda que nas Instituições (F3 e 5), as afirmações em relação à ocorrer a reflexão-ação na disciplina, foram unânimes em uma Instituição, no entanto na outra, três (3) alunos optaram pelo parcialmente, explicando que as discussões não lhes pareciam direcionada à realidade da Escola pública:

*“A reflexão não está muito ligada a realidade da Escola pública”*

*“ A elaboração de planos de aula é feito de uma forma que pouco se pode aplicar realmente no colégio do estado.”*

*“A didática às vezes foge à realidade”*

Diante da realidade de atuação que o aluno vivencia já no curso de Graduação, por ocasião do estágio a ser supervisionado como se defendeu, o processo de reflexão-ação parece ser coerentemente priorizado para se alcançar a unidade teoria-prática e práxis docente já referida.

Em outra Instituição pesquisada, (F5) pode-se verificar que discussões sobre a prática de ensino ocorrem mais especificamente a partir de pesquisas, o que se dá só no final do processo. No decorrer do ano, a disciplina está voltada para orientações de realização de pesquisa, como podemos encontrar na justificativa abaixo, sem reflexão a respeito do que acontece, aconteceu no estágio cobrado por outro professor.:

*“As aulas foram repetitivas e destinadas à orientação do projeto”*

Um aluno confirma a divisão das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado afirmando que estas não se relacionam:

*“Não. Prática de Ensino e Estágio são matérias separadas e o estágio não é discutido na primeira.”*

É interessante também verificar que nesta Instituição em particular, os professores afirmam o contrário do que foi justificado acima, ou seja, que há uma preocupação interdisciplinar entre as matérias, embora, possamos entender que este relacionamento

está mais voltado para a consecução da realização da pesquisa e não para o entendimento da prática de ensino a partir de reflexões sobre o estágio realizado pelos alunos.

A pesquisa pode aparecer como forma de construção de conhecimento sob a prática de ensino em um determinado tempo e espaço, no entanto, deveria indicar uma nova ação transformadora do que se tem e o que normalmente não se prioriza, rompendo o processo de ação-reflexão-ação. Entende-se que para completar este processo deve-se priorizar ações reestruturadas a partir e sobre a reflexão.

Outra Instituição, sendo a única, como já foi referida, onde existe realmente a supervisão e acompanhamento do estágio, tem como intuito, levar os alunos a refletirem sobre a realidade vivenciada no estágio supervisionado, no entanto, notou-se que os alunos mostraram-se um tanto que insatisfeitos com o resultado, referindo-se à falta de relação deste estágio supervisionado com a realidade encontrada lá fora:

*“O estágio é feito com metade da turma, o que não é uma realidade no atual campo de trabalho, onde as salas (turmas) são de mais ou menos 40 alunos”*

*“Acredito que as reflexões quando acontecem são muito pobres e não acrescentam muito”*

Verificou-se que os alunos estão incomodados com a disciplina ser ministrada em outra Faculdade, o que parece estar para eles distante da realidade que vivenciam na Faculdade de Educação Física:

*“Promove-se uma reflexão, mas esta é diferente da discutida na faculdade de EF, criando controvérsias”*

*“A prática de ensino está longe de atender o perfil do profissional que a Faculdade de Educação Física pretende formar”*

Os alunos do curso onde o processo de reflexão-ação é priorizado também encontram restrições diante do entendimento significativo da prática de ensino no curso de Graduação, já que referem-se a um ideal que não alcançam porque mesmo sentindo as inadequações de sua própria prática de ensino, se deparam com limitações da proposta que já foram apontadas, como a questão do Colégio de Aplicação e simulações que estão

distante da realidade de atuação a qual alguns já conhecem, pois já estão atuando, e ainda, quanto à referida distância do perfil que o curso pretende formar com o que as disciplinas estão privilegiando em diferentes Institutos, que implica em diferentes visões profissionais. Isto, em vez de causar estranheza, poderia servir para enriquecer confrontos que favoreceriam o entendimento do perfil que se quer atingir em cada curso: Educação, Educação Física.

Uma única Instituição, procede à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado sem o agrupamento dos alunos em sala, esta disciplina se reduz a plantões de dúvidas individuais que se dá no decorrer do ano, tendo apenas três aulas anuais coletivas para orientações gerais acerca do estágio.

*“Não ocorre acompanhamento nem discussão, só se os alunos procuram os professores”*

*“Só é discutido o necessário para a realização do estágio (na parte teórica)”*

Nesta Instituição especialmente, não é possível proceder à qualquer discussão da realidade de atuação, no entanto, alguns alunos referem-se a esta possibilidade, considerando suas conversas com o professor supervisor que são individuais. O discurso do próprio aluno dispensa maiores comentários:

*“Existe reflexão, só em caso de dúvida ou curiosidade por parte do aluno”*

Caso contrário, o que se evidencia é uma condução burocrática que prioriza o saber preencher papéis e que deve implicar na auto-organização de toda papelada por parte do aluno. Se esta organização é o único objetivo do estágio, de pronto ele é atingido, porque há uma rígida cobrança, reclamada pelos alunos, no preenchimento de folhas de controle e entrega de anexos, de comprovantes e etc, que implica nisto.

### 3.2.4.-) Articulação dos conhecimentos do curso na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (disciplina de síntese)

Sobre a questão da articulação dos conhecimentos do curso na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, foi possível verificar que a maioria dos professores, seis (6) deles, acreditam nesta característica da disciplina, enquanto três (3) deles não quiseram afirmar esta questão, embora, também não a negaram e deram suas explicações.

Dois (2) professores da mesma Instituição de Ensino relatam que não acreditam que todos os conhecimentos podem ser aproveitados porque divergem de metodologias utilizadas por alguns professores que consideram superadas e não favorecem o pensamento crítico do aluno.

*“Fica difícil falar de todas as disciplinas, os alunos relatam para a gente sobre algumas disciplinas e a gente vê que a dificuldade está mesmo na metodologia do professor, nos objetivos dos professores, nesta estagnação mesmo, eu vejo que as dificuldades são estas o que é muito problemático, a gente sabe que não é por aí, que a gente tem que ter um pouco de paciência, não adianta cobrar muito dos alunos que a gente sabe, o que está por trás disso...”*

O outro professor que não afirmou categoricamente que os conhecimentos do curso são articulados na disciplina Prática de Ensino, anteriormente tinha respondido que acredita na característica de síntese da disciplina, embora, nesta resposta coloca a dificuldade de proceder a este diagnóstico sem antes pesquisar a respeito. Acredita que deve haver uma pesquisa diante da realidade do novo curso dividido em Bacharelado e Licenciatura para se constatar isso. Entende que a prática de ensino pode estar distante dos conhecimentos do curso, por, muitas vezes, não dar conta das necessidades do docente e ser imprevisível.

*“... nós pretendemos passar algum tempo para que o novo curso se ajuste, e nós possamos realizar esta pesquisa e ver se os conteúdos tratados em sala de aula*

*realmente são aplicáveis numa prática de ensino que conseqüentemente seria uma realidade de trabalho, então isto é um questionamento que a gente faz, e que outros teóricos já fizeram e fazem e chegaram muitas vezes à triste conclusão que nada tem haver com o conteúdo ministrado em sala de aula com conteúdo desenvolvido quando da docência do profissional, mas a gente quer ver o que acontece, com a Escola de Educação Física quando aplicado na prática de ensino. eu acho que algumas coisas são bastantes aplicáveis, que nós voltamos às vezes a ministrar certos conteúdos e você sabe que certos conteúdos por convicção da própria Escola de Educação Física não são muito bem desenvolvidos e o aluno tem que fazer um estudo extra para conseguir dar continuidade ao programa do professor colaborador no estágio, e isto a gente tem encontrado uma boa receptividade ao aluno, os alunos têm se superado, nós acabamos tendo que ministrar algumas aulas para estes alunos, particular. Como toda Escola sempre se nota a velha dificuldade de planos de aula de planejamento a gente tenta sempre mesmo não sendo o motivo, a gente tenta recuperar aquilo que por ventura tenha tido um esquecimento.”*

Nota-se no relato acima, uma preocupação do professor com o “como fazer a prática esportiva” que vem a ser sentido como uma necessidade a ser resgatada pelos alunos. O professor afirma que os alunos devem dominar todos os conteúdos da Educação Física, senão corre-se o risco destes como futuros professores escolherem apenas o que sabem fazer para dar aula, deixando seus alunos sem oportunidade de vivências diferentes ou mesmo de escolha.

Por outro lado, e o que normalmente se vê, é uma crítica a ênfase deste “como fazer” como quando dos relatos de três (3) outros professores que afirmam que os alunos notam estas deficiências nas disciplinas específicas da Educação Física pela ênfase à esportivização da área, o que criticam, e, é contrário à uma pedagogia crítica que se quer privilegiar.

*“... toda a Educação Física Escolar está muito presa ainda a um modelo esportivizado, então as deficiências que eles chegam a perceber são deficiências em relação ao: Basquetebol eu não tive aulas práticas suficientes, não tive Futebol no currículo da Faculdade, o que aprendi em Atletismo não consigo aplicar na Escola,*

*mas eles por exemplo não falam de estruturação de tarefas motoras ou padrão de desenvolvimento motor, então, assim através destas pequenas perguntas a gente acaba percebendo onde estão as lacunas, ou onde eles deveriam ter mais embasamento para o estágio.”*

Há professores que falam desta articulação com os conhecimentos do curso, igualando de certa maneira, esta característica da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado com a interdisciplinariedade:

*“Há uma interdisciplinariedade sim! em todos os sentidos. como nosso objetivo é o aluno, nós procuramos adequar os conteúdos para formar o perfil do educador.”  
embora, quando o aluno sai da Universidade não sabemos o que vai acontecer.”*

Porém, há uma diferença entre estes pontos (interdisciplinariedade e integração dos conteúdos) passível de verificação na fundamentação teórica, qual seja: a integração de conteúdos aparece como uma característica inevitável da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, (disciplina de síntese dos conteúdos de outras disciplinas) enquanto que a interdisciplinariedade depende de um processo de adequação de propostas e objetivos entre as disciplinas que dependem de uma postura política e ideológica de cada professor que deve querer assumir esta condição.

Dos que responderam acreditar nesta característica de articulação, três (3) deles referiram-se à ênfase desta articulação da disciplina com os conteúdos das disciplinas Didática, Metodologia do Ensino e Psicologia, enfim das disciplinas pedagógicas.

*“ O que a gente pretende. O que a gente tenta colocar aqui: é que no mínimo Metodologia do Ensino e Didática têm que estar contribuindo para o estágio, então, por exemplo, o pessoal do terceiro ano que ainda não cursou Didática e Metodologia eu nem permito que eles estagiem no primeiro semestre porque eles vão ter que chegar na Escola e analisar o planejamento do professor, vão ter que chegar e saber como que compõe um planejamento, então eu dou uma segurado nos dois três primeiros*

*meses onde eles terão este conteúdo em Didática. mais adiante eles vão ter que avaliar que estilo de ensino eles adotaram, as dificuldades em relação ao estilo de ensino escolhido, justificar a teoria que eles tiveram em Metodologia do Ensino, então a relação mais direta é com Estágio, Didática e Metodologia... ”*

*“Eu tenho acesso a todos os programas de meus colegas, então no quarto ano, no final, se fala de avaliação por exemplo, eu retomo, resgato conteúdos que ficaram lá no terceiro ano, vamos fechar o ano retomando o manifesto que eles discutiram no primeiro ano, então vamos ver depois de quatro anos o que está escrito naquele manifesto, então eu tento sempre fazer este ir e vir, quando eu falo de algum assunto ou quando eles falam de adolescentes por exemplo ( eu não sei o que fazer, eles são irrequietos etc) então eu resgato conteúdos da Psicologia, tentando sempre fazer que antes eles resgatem estes conhecimentos fazendo-os articularem um pouco mais, eu tenho certeza que os alunos ficam um pouco esperando que os professores façam as pontes, quer ver pegar aluno pelo pé é falar assim é e porque, porque você se baseou, porque este questionamento, dizem que eu sou a professora dos “porquês”, porque eu nunca aceito nada sem o porquê? Acho que é uma maneira de se trabalhar e acho que eles gostam de ser ouvidos”*

Nota-se, neste último relato, que há uma excessiva preocupação com a reflexão dos alunos, com a discussão em aula, o que é louvável, mas, há de se considerar que a reflexão se dá sobre conteúdos e não necessariamente sobre a ação ou seja, sobre a prática de ensino realizada no estágio para ser articulado com conteúdos ensinados no curso. O professor está preocupado em discutir conteúdos das disciplinas que os alunos tiveram no curso, no entanto, a prática de ensino possibilitada em função do estágio não vem a ser considerada. Acredito que os mesmos conteúdos poderiam ser trazidos à tona e discutidos em função de uma reflexão da ação favorecida com o estágio supervisionado, o que, vem se insistindo, seria mais significativo para os alunos.

Esta ação possibilitada com o estágio deverá favorecer reflexões onde seja possível se utilizar de subsídios teóricos tanto na ação quanto sobre ela, e isso por si só já implica em integração de conteúdos do curso, já que na ação é possível, diante de subsídios

teóricos e o conhecimento já estabelecido, proceder de certa maneira diante de um problema (habitus do professor) o que posteriormente a ser repensado pode implicar numa reestruturação que indica transformação da ação numa perspectiva de práxis e que mais uma vez implica em integração de conhecimentos que no exercício possibilitado na Graduação, sugere a mediação de conhecimentos do curso que propiciará a adequação ou não à condição que se quer analisar. Dito em outras palavras, a integração dos conteúdos é igual à integração de conhecimentos entendida como reflexão prática-teoria-prática apontando para uma provável busca de reestruturação de ambos os polos.

No tocante aos alunos, nota-se, diante do mesmo questionamento, o seguinte panorama:

Dos cinqüenta e nove por cento (59%) que afirmaram esta característica de síntese da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, pode-se verificar em suas justificativas que, há aqueles que estão mais propensos a pensar que tudo tem haver com tudo e portanto esta articulação é possível. Estes alunos associam esta articulação à dependência de Metodologias ou Didática Aplicada, como também, há aqueles que desconsideram esta dependência.

*“Há sempre uma relação entre a realidade e o que é dito na sala de aula, onde todos os alunos têm oportunidade de expor suas opiniões”*

*“A todo momento buscamos comparações com o nosso trabalho e o que ocorre nele, com o estágio que realizamos e procuramos entender estas comparações”*

*“Tudo que é aprendido em sala de aula tem a preocupação de prepará-lo para a prática”*

*“Pois tudo possui uma ligação, uma coisa ajuda a outra e vice-versa.”*

Há aqueles que explicam o que entendem por esta articulação de conhecimentos, afirmando que eles são quem alcançam tal intento:

*“Há no sentido que as matérias que têm sido dadas, pode por nós serem instrumentalizadas tendo como conhecimento a diversidade destacada pela Prática de Ensino.”*

Encontramos os alunos que negam esta síntese de conhecimentos na disciplina e seguem argumentando sobre um distanciamento da disciplina Prática de Ensino da Educação diante das disciplinas do curso de Educação Física:

*“Talvez haja a preocupação, mas em prática de ensino, isto não tem ocorrido, esta disciplina é oferecida por um professor que não é da Faculdade de Educação Física e que possui uma visão diferente da nossa.”*

*“Na prática de Ensino não há esta preocupação, pois é totalmente desarticulada das outras disciplinas, mas os estágios (outra disciplina) são articulados.”*

Outro aluno que nega esta característica de síntese da disciplina argumenta que é enfatizado mais a instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem e não a reflexão sobre a prática de ensino para a conscientização da prática de ensino, como podemos notar:

Como já foi dito, os professores dão ênfase ao procedimento de ensino, se preocupando em fornecer *“receitas de bolo”*

Há ainda uma referência à ênfase burocrática do estágio na disciplina:

*“Às vezes (ou melhor na grande maioria) a maior preocupação é com a burocracia, ou seja, como se deve preencher a ficha de estágio.”*

Podemos estabelecer um paralelo diante das perguntas sobre o procedimento da reflexão-ação na disciplina Prática de Ensino e a característica de síntese, e constatar que, na maioria das Instituições, estas possibilidades na disciplinas foram consideradas afirmativamente, no entanto, na especificação dos alunos sobre os aspectos privilegiados na reflexão da ação em aulas, na disciplina, notou-se que se enfatiza a instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem, enfim, o como fazer aparece em detrimento do porque e para quem se procede à prática de ensino.

Daqueles que responderam esta questão especificando os aspectos discutidos em aula na disciplina Prática de Ensino, foram citados, na grande maioria os seguintes aspectos:

- *“Posicionamento do professor”*
- *“Comportamento das crianças”*
- *“Organização, disciplina”*
- *“Procedimentos técnicos do professor não valorizando o conteúdo das aulas dadas, ou seja, não há ênfase nos objetivos propostos e no resultado alcançado”*
- *“Disciplina, elaboração de planos de aula, conteúdos desenvolvidos, avaliação, temas transversais”*
- *“Objetivo da aula, conteúdo escolhido. Estratégia adotada, avaliação da turma, comportamento da turma e do professor”*
- *Planejamento de aulas, atitudes e posturas do professor, análise da prática e discussão*
- *Avaliação principalmente é muito discutida e questionada, disciplina, aprendizagem e desempenho.”*
- *“Tipos de pedagogia, prós e contras, maneiras de realizar a prática de ensino de modo satisfatório”*

Existe ainda os que relacionam esta reflexão da ação aos aspectos humanos e sócio-políticos além dos técnicos como podemos notar:

*“A realidade do ensino brasileiro, a prática das aulas, os problemas entre professor e aluno, experiências pessoais dos alunos no trabalho”*

*“Neste estágio vemos aspectos como diferenças de vida, de estilos de vida, posição social etc.”*

*“Os aspectos ambientais, psicológicos, emocionais, situações imprevistas que ocorrem normalmente nas aulas”*

*“É um privilégio estas reflexões, pois, toda a teoria depende da prática e vice-versa. É importante comentar sobre as aulas práticas, para levar essas reflexões para as aulas propriamente ditas. E assim cada vez mais descobrir novas formas, métodos, avaliação para lidar com os seus alunos.”*

*“O tipo de aluno, qual o meio em que o mesmo vive, e suas expectativas para o futuro, que tipo de professores seremos, qual nossa ética moral, qual seja nossa metodologia de ensino, Quais condições da Instituição em questão.”*

*“Formas de desenvolver trabalhos de acordo com a turma, Postura do professor perante os alunos, formas de se trabalhar de acordo com a realidade da Escola e da clientela.”*

*“ A falta de material nos colégios, a falta de interesse dos alunos destes colégios, a realidade existente em colégios públicos”*

Encontramos ainda um aluno que afirma que esta reflexão existe em cima de uma realidade idealizada, distante do real encontrado na Escola Pública a exemplo:

*“Valorização de profissionais falsos”*

Pode-se inferir que as disciplinas enfatizando apenas o como fazer em detrimento do porque e em função de quem este fazer se define, limitam seus alunos na constatação da realidade de atuação e conseqüente reflexão que indicaria uma aprendizagem sobre a prática de ensino significativa para o exercício em toda sua atuação enquanto egresso, buscando sempre uma atuação significativa e coerente.

Uma prática mecânica e repetitiva, partindo de uma teoria prescritiva de como fazer a prática de ensino não vem dando conta de favorecer uma preparação segura do aluno para o mercado de trabalho o que é facilmente diagnosticado aqui diante da manifestação dos alunos em não se sentirem preparados para atuar no ensino formal num curso de Licenciatura.

Não se pretende desmerecer a importância do aspecto instrumental do processo de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura, mas como vem sendo amplamente discutido na busca de uma reestruturação da Didática e Prática de Ensino desde a década de 80, esta dimensão técnica é tão importante quanto a dimensão política e humana do processo de ensino aprendizagem (Candau,1983) e estas três dimensões devem ser justapostas para propiciar o entendimento do aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem. É tratar de contextualizar para tornar significativo O como fazer implica em prática utilitária e mecânica e não em prática repensada e transformada. O processo de reflexão-ação defendido necessita de contextualização da ação para posterior apropriação e possível transformação por parte dos envolvidos no processo.

Um contextualização que se alcança diante das implicações sobre os determinantes históricos da prática de ensino que sugere os aspectos sócio-política-econômica e cultural da Educação que revela visões diferenciadas sobre a Instituição Escolar e o perfil de seus alunos. Este panorama deve ser reconhecido na busca de uma atuação significativa. Afinal de contas, favorecer o conhecimento da clientela com a qual os futuros egressos vão trabalhar não parece algo acessório mas primordial quando se quer atingir coerentemente o mercado de trabalho e se fazer importante para a sociedade? Não é essa legitimação social que tanto se busca na área hoje?

### 3.2.5-) Contribuição da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para a atuação profissional

Verificou-se a manifestação dos professores nas cinco (5) IES, sobre a provável contribuição da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para a atuação do profissional, que foi sintetizada na Tabela 12. Pode-se verificar nas respostas, que há um consenso dos professores em relação à contribuição significativa da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para a atuação do profissional.

TABELA 12  
CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

MANIFESTAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL
1. Uma base para poderem atuar, não receita básica, mas preparação para o enfrentamento do mercado.
2. Contato com a realidade de atuação que favorecerá sua atuação docente.
3. Contribui na medida que incentiva os alunos a questionar a realidade auxiliando-os a construir dia-a-dia sua consciência profissional.
4. Favorece uma visão mais realista do mercado de trabalho.
5. Desenvolve o senso crítico do aluno diante de discussões e leituras, favorecidas com a pesquisa sobre a prática de ensino, o que implica na realidade que vão encontrar lá fora
6. Havendo uma interdisciplinariedade em vistas a formar o professor educador, a disciplina favorecendo a síntese de todas as disciplinas, intensifica a idéia de professor transformador da realidade, “o professor profissional reflexivo” em contraposição ao professor transmissor de informações.
7. A disciplina vai favorecer a conscientização do futuro profissional da necessidade de planejar suas aulas de usar os conhecimentos adquiridos na formação.
8. A reflexão da prática de ensino diante de textos que criticam o panorama da área atualmente vem prepará-los para enfrentar a realidade de atuação.
9. Torná-los um profissional mais reflexivo.

O conteúdo das respostas podem ser divididos por duas diferentes concepções:

Primeira: Necessidade de se proceder à reflexão da prática de ensino que favorecerá o enfrentamento da realidade de atuação. Cinco (6) professores enfatizaram esta necessidade.

Segunda: Associam à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado o caráter de treinamento para o mercado de trabalho. Enfatizam a função utilitarista do estágio, que facilita proceder à prática pedagógica. Três (3) professores defendem esta concepção. Interessante notar que são os mesmos que associam a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado à função de difusão de conhecimentos para a ação e não de reflexão dos conhecimentos sobre a ação.

Muitos ainda se remetem a uma concepção da disciplina que está muito distante de se tornar realidade, no entanto, defendem sua convicção e ideologicamente acreditam que podem alcançar esta concepção como podemos notar na fala do professor a seguir:

*“ Acho que é bem aquilo que falei, tornar um profissional mais reflexivo, a gente sabe das dificuldades a gente mesmo sabe que as Universidade que tem um currículo mais reflexivo, se bem que não é este o nome ainda, vai ser daqui a alguns anos, vai ser currículo reflexivo, estão usando na Espanha já, mais, que sai um profissional mais crítico, a gente ainda vê a dificuldade deles relacionarem o que foi visto na Universidade com a prática deles. então o que a gente vê é um retorno dessas pessoas aí, lá para quando eles faziam, quando eles eram alunos de Educação Física lá no colégio. Então vai ser difícil ainda, a gente sabe ainda que vai demorar uns três anos para eles refletirem o que eles aprenderam na Universidade com a prática deles e acho que nosso papel é super importante para estar ajudando a perfazer neste caminho, eles vão ver: olha! O que meus professores falavam sobre isso, olha como é que esta prática, eu também tenho que fazer meu aluno ser crítico, tal, então acho que é , demora um pouco, mais este é nosso caminho, nosso objetivo é este aí”*

Enquanto este professor perspectiva a possibilidade de se alcançar um profissional reflexivo no Curso de Formação Profissional, um outro professor ao contrário já admite isto como uma realidade do curso e especificamente da metodologia utilizada na disciplina Prática de Ensino em justaposição com o Estágio Supervisionado:

*“Com tudo isso aonde você vê atuando este professor, na sala de aula. como que é esta disciplina, é tudo, é tudo o estágio vai enfocar tudo, didática, prática*

*estratégia, recursos, novas metodologias, informática, em todos os sentidos as disciplinas se integram e se articulam a ponto de estarem interdisciplinariamente ligadas para que este aluno vá trabalhar com esta cabeça de ser o professor formador, transformador, articular, orientador, para transformar a realidade, para não ser o professor doador de informação. O professor profissional reflexivo, que é o profissional do futuro, que o futuro já começou, é o professor que reflete que é o profissional reflexivo, ação reflexão e ação a partir do momento que repenso meu trabalho que vou agir, os alunos já estão acostumados a se auto avaliar, entregam uma auto avaliação do estágio...”*

Notamos que os cinco (6) professores relacionados que vislumbram uma mesma possibilidade através da disciplina Prática de Ensino, de favorecer a formação de um profissional reflexivo, mas, mesmo se deparando com problemas no decorrer de seu caminho, não parecem, ou ao menos, não se mostram passíveis a isso, há uma preocupação com a conscientização do aluno diante da realidade de atuação que favorece seu repensar a formação e transformar sua atuação conforme suas convicções, conforme suas necessidades.

O empenho dos professores em alcançar suas concepções, parece-nos um bom sinal na direção de uma metodologia mais coerente às necessidades dos alunos, à necessidades do mercado enfim, já que remetem estes mesmos futuros egressos a uma criticidade capaz de repensar e reorganizar a realidade de atuação da qual não vão ser mais passivos, mas agentes que podem também provocar mudanças.

O mesmo questionamento sobre uma provável contribuição da disciplina para a atuação profissional foi realizada com os alunos.

Verificou-se que 67% dos alunos acreditam que a disciplina Prática de Ensino poderá contribuir para sua atuação profissional e ainda levá-los a refletir e conscientizar-se da realidade de atuação.

*“Através do trabalho prática consciente, poderemos amadurecer e entender muito mais rapidamente o que acontece com nossos alunos e a realidade em que vivem”*

*“Com certeza se não fosse com as aulas e o meu estágio realizado ele não saberia lidar da melhor forma com os meus alunos”*

*“Com aulas práticas que temos nesta disciplina podemos errar e aprender com os nossos erros, coisas que não poderão ocorrer mais tarde”*

*“É muito importante para nossa atuação profissional se adquirirmos um conhecimento a respeito do que exerceremos futuramente.”*

Notamos ainda, que os doze por cento (12 %) dos alunos que negaram esta contribuição correspondem àqueles que consideram que a disciplina Prática de Ensino ministrada por professores da Educação deveria ser ministrada por professores do curso de Educação Física e na Faculdade de Educação Física. Há ainda os que consideram que esta disciplina, ao estar voltada para o processo de ensino-aprendizagem na Escola, desconsidera as outras áreas de atuação que também deveriam ser consideradas.

Pois bem, há uma afirmação à contribuição da disciplina para a atuação profissional que está mais para um ideal do que para a realidade de condução e objetivos atingidos na disciplina. Se não há supervisão dos estágios que favoreça uma dinâmica de discussão mais acurada, se a relação teoria-prática na disciplina não atinge a unidade que implica na integração dos conhecimentos do curso mediados com a ação na tentativa de transformá-la e ainda se normalmente o que se enfatiza é a instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem, como podemos dizer que há contribuição para a atuação profissional? Sem esquecer que os próprios alunos não se sentem seguros, nem preparados para atuar no Ensino Formal e ainda os professores afirmam que não alcançam o ideal na disciplina. O questionamento deveria apontar para perspectivas, aí sim as afirmações seriam coerentes ao que se espera alcançar na disciplina e assim sim, poderíamos acreditar que a transição prática profissional é possível.

3.3-) A influência da formação e da experiência profissional do professor da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado diante da concepção e condução da ação.

Da entrevista formulada aos professores, as duas primeiras questões referem-se à formação acadêmica dos professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e a sua experiência docente. Alguns dos dados coletados foram interpretados e sintetizados nas Tabelas 13 e 14. Procurou-se investigar estes itens para tentar alcançar uma relação com a ação e/ou concepção do professor diante da disciplina.

TABELA 13  
FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA PRÁTICA DE  
ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO - 1997

FORMAÇÃO ACADÊMICA	Frequência
Curso de Graduação em Educação Física.	7
Curso de Graduação em outra área.	4
Especialização em Educação Física Escolar.	1
Especialização em outra área.	4
Mestrado em Educação Física.	1
Mestrado em Educação.	5
Mestrado em outra área.	-
Doutorado em Educação Física.	2
Doutorado em Educação.	-
Doutorado em outra área.	-

Pode-se verificar que nem todos os professores da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Educação Física tem formação acadêmica nesta área. Dois (2) professores dos nove (9) entrevistados, têm Graduação em Letras na Pedagogia e os outros dois professores identificados com Graduação em outra área, referem-se aos professores graduados tanto em Educação Física como também em Pedagogia.

Seis (6) professores possuem algum curso de pós-Graduação, Lato Sensu e/ou Stricto Sensu que indica uma formação pedagógica mais específica do que a obtida no curso de Licenciatura. Outros dois (2) professores fizeram Especialização (Lato Sensu) na área do Esporte onde a preocupação pedagógica não há de ser considerada e apenas um (1) dos professores entrevistados não tem nenhum curso além do de Licenciatura.

Dos professores entrevistados, cinco ( 5 ) são mestrados ou tem o Mestrado nas áreas específicas da Educação e apenas um (1) professor é Mestre em Educação Física Escolar especificamente, dois deles (2) não chegaram ao Stricto Sensu.

Apenas dois professores têm doutoramento em Educação, sendo que ambos têm como objeto de estudo de suas teses, a prática de ensino, o que pode significar uma maior qualificação para a ação docente, ou ainda uma preocupação pedagógica mais específica.

TABELA 14

EXPERIÊNCIA DOCENTE DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

EXPERIÊNCIA DOCENTE	Frequência
Experiência no 1º Grau	9
Experiência no 2º Grau	5
Experiência no 3º Grau exclusiva na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	5
Experiência no 3º Grau em outras disciplinas da educação física	3
Experiência no 3º Grau em outras disciplinas de outra área	1

O conteúdo da Tabela 14, indica que todos os professores já tiveram alguma experiência na área do Ensino Escolar antes da experiência no 3º Grau.

Todos os professores entrevistados (9) relataram ter experiência com o Ensino Fundamental (1º Grau) e cinco (5) deles também apresentam experiência no Ensino Médio (2º Grau).

Quanto ao tempo de experiência, foi possível identificar nos relatos que 67,7% dos entrevistados apresentam uma larga experiência (de oito a quinze anos) na área do Ensino Fundamental e Médio, em contraposição aos demais:

Dos professores entrevistados, três (3) têm de oito (8) a mais anos de experiência apenas com o Ensino Fundamental e três (3) têm experiência tanto no Ensino Fundamental como também no Ensino Médio. Um (1) deles apresenta experiência de quatro (4) anos com o Ensino Fundamental e Médio enquanto os outros dois (2) apresentam experiência apenas com o 1º Grau, sendo que um, apresenta três (3) anos e, o outro, um (1) ano de experiência com este nível de Ensino.

Em nível Superior (3º Grau), foi possível verificar que dos nove (9) docentes entrevistados, cinco (5) deles apresentam uma experiência reduzida inferior a 5 anos com a formação de professores. Os outros quatro (4), em contraposição, tem de 10 a mais anos de experiência, um (1) dos professores teve até a aposentadoria no Ensino Superior.

Dos professores que apresentam uma larga experiência com o Ensino Superior, um dos professores com 12 anos de experiência no curso de Licenciatura, tem apenas um (1) ano de experiência com a área do Ensino antes do ingresso no 3º Grau, em contraposição aos demais que apresentam uma larga experiência (mais de oito anos) também com o 1º e 2º Graus. Esta professora de grande experiência no Ensino Superior e “pouquíssima” experiência no Ensino Fundamental e Médio, apresenta uma concepção da disciplina coerente com a preocupação em relação à necessidade de se proceder à dinâmica de reflexão-ação, enfatizando a pesquisa sobre a prática de ensino, como uma estratégia para viabilizar este processo. Tanto sua manifestação sobre uma concepção adequada à reflexão-ação aqui defendida como o plano, apresentam uma coerência em relação a esta necessidade. Isto pode nos revelar que a experiência no Ensino Fundamental e Médio não influencia na adoção de uma concepção ou ação voltado para o entendimento da necessidade de se proceder à reflexão-ação na disciplina.

Diante da concepção da disciplina, três professores, dentre eles, um (1) que tem larga experiência (mais de dez anos) no Curso Superior e Pós-graduação Lato e Stricto Sensu na área, como dois (2) outros que não tem nem esta larga experiência (experiência menor que cinco anos), nem curso de pós-graduação Lato e Stricto Sensu, enfatizaram

uma maior preocupação com os aspectos instrumentais do processo de ensino-aprendizagem na disciplina.

Por outro lado, os outros professores, com larga experiência (mais de oito anos) no Ensino Fundamental, Médio e Superior, como os com pouca experiência nesses níveis, como àqueles que passaram ou não por Cursos de Pós-graduação e conseqüente preparação pedagógica mais específica, demonstram em suas manifestações a respeito da concepção da disciplina que são favoráveis à atitude de reflexão diante da realidade da prática de ensino.

O desdobramento acima indica que nem a experiência, nem mesmo a especialização é indicadora de princípios que o professor elege para se trabalhar. O que se pode inferir ainda, é que na realidade encontrada, as incoerências que o professor nota no dia a dia de sua prática pedagógica é o que vai determinar sua concepção, seus princípios pedagógicos.

Por outro lado, em relação à ação executada, que como vimos nem sempre refere-se à concepções do ideal que o professor elege, nota-se que dentre os mesmos professores com experiência reduzida no Ensino Superior, encontra-se a maioria dos professores que tentam alcançar a perspectiva de se proceder à reflexão-ação, sendo ainda atrelados à uma concepção de prática de ensino realizada só sob a forma de estágio sem discussões da realidade constatada, mas, sim como exigência burocrática a ser realizada.

É interessante salientar, que mesmo estes professores, que trabalham o estágio na disciplina como algo meramente instrumental, acreditam que esta não é a melhor forma de se proceder, mas, relatam que também não têm força política para mudar as coisas, o que parece sugerir que o pouco tempo de serviço no Ensino Superior dificulta qualquer mudança, o que pode ser encarado não por falta de competência do professor ou de propostas inovadoras, mas, por não lhes ser dado o crédito necessário para efetuar qualquer mudança, como se nota no depoimento a seguir:

*“(...)a Educação Física fica para segundo plano, poderia prestar serviço à comunidade mas a Universidade não se interessa, os outros cursos fazem, mas há uma burocracia e um descaso em relação as sugestões e projetos apresentados (...)”*

Diante da ação dos quatro (4) professores com uma experiência maior de 10 anos no Ensino Superior, nota-se que apenas dois (2) conseguem realizar o que acreditam e revelam sobre o ideal da disciplina. Outros dois (2), que coincidentemente são da mesma Instituição, por terem a disciplina dividida em Prática de Ensino e Estágio e por não apresentarem um planejamento interdisciplinar, sugerem uma ação constatada que fica bem longe da concepção referida. Uma, por limitar a discussão sobre a prática de ensino diante de textos e prática de ensino de grupos de alunos em situação simulada de aulas na Faculdade e outra por sentir-se como os professores na situação anterior descrita, de falta de força política para proceder à propostas inovadoras que viabilizem que o estágio saia da condição que se encontra, ou seja, de simples exigência burocrática.

*“(...) a gente verifica que em alguns casos o critério da competência não é o mais adequado para selecionar o professor para determinada disciplina, existem outros critérios muito pessoais, em relação a quanto você concorda com determinadas pessoas que estão em pontos chaves, ... o concordar com outra pessoa envolve outras atitudes e outros compromissos que as vezes outro profissional que não concorda não está disposto a assumir né, envolve um desempenho de papéis, algumas cenas que você tem que encarnar que, que, não dá, então, o critério é outro... a gente vê que na Universidade Pública tem uma discussão muito mais acirrada mas o critério da competência ainda vem à frente. Então é assim, vivenciando em duas entidades completamente diferentes, a gente vê essa diferença.”*

Ao se admitir que o critério de competência não define muitas vezes o profissional que vai trabalhar na Universidade e que isso se limita a definições e escolhas políticas, pode-se ainda inferir que neste caso, este profissional pode ter grande experiência de atuação e considerada formação acadêmica, ou não, que o que vai abrir-lhe as portas,

tornar aceite e viável um projeto etc, vai se restringir à “considerações” políticas e mesmo pessoais dos envolvidos no processo na Instituição de Ensino Superior.

## CONCLUSÃO:

Diante da realidade de atuação dos professores na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado encontrada em cursos de Licenciatura em Educação Física, confrontada com um ideal teórico pautado na necessidade de se alcançar uma formação comprometida com uma prática reflexiva, foi possível identificar e refletir sobre esta realidade de ação a fim de se alcançar uma consciência que provavelmente pode concorrer para reestruturação da ação docente, num processo de reflexão-ação aqui defendido.

Foi possível, neste estudo, explorar a realidade de atuação dos professores da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado podendo se deparar com problemas, questionar as ações em universos diferentes de atuação, revendo constantemente a minha própria atuação e relacionando esta ação identificada aos condicionantes históricos e sócio-culturais que determinam as coisas como são, podendo encontrar significados a serem identificados a estas ações. Esta reflexão-ação que se procurou alcançar, parece imprescindível àqueles profissionais que tem por intuito rever sua ação e se necessário for, poder transformá-la, atingindo conseqüentemente o que se conhece como práxis docente.

Encontrou-se nesse universo de atuação pesquisado, uma realidade decorrente de um paradigma educacional tradicional onde ainda se considera o aluno, no curso de formação profissional, um “*sujeito passivo e espectador do mundo*”, referido em Moraes (1997), pois desconsidera-se sua intencionalidade, a qual vem a ser estabelecida e manifestada “*com base em objetivos e planos rigidamente estruturados, sem levar em*

*conta a ação do sujeito e sua interação com o objeto, sua capacidade de criar, planejar e executar tarefas.” (p.146)*

Nota-se que, o que ainda se privilegia no Curso de Formação Profissional em Educação Física, não foge do que se encontra e se critica hoje em toda a área educacional, a qual sofre ainda as influências do pensamento cartesiano-newtoniano que implica numa visão de Educação onde se determina padrões de comportamento preestabelecidos, limitando os alunos nas suas possibilidades de desenvolvimento global, presos ao que é racional, estável, mecânico e rígido.

Vê-se que não há lugar à construção do conhecimento e sim à uma transmissão de conhecimento da qual o professor deve se incumbir, onde Educação é sinônimo de Instrução não de conscientização.

Conseqüentes destes determinantes históricos, os cursos de Educação Física e especificamente a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado pesquisada nos universos elegidos priorizam o desenvolvimento de conteúdos sobre a prática de ensino enfatizando o conhecimento acumulado e abstrato de um saber fazer que representa um modelo a ser seguido. Ao aluno cabe apenas receber as instruções e reproduzir uma prática de ensino que é prescrita como preferível de ser alcançada.

Geralmente, o aluno pouco questiona, pouco diverge, o entendimento da prática de ensino se dá prioritariamente em cima de modelos do que seria um ideal teórico para alcançar uma prática utilitarista, o que normalmente está bem longe da realidade de atuação da qual aqueles que já tiveram oportunidade de se deparar, logo percebem, acarretando em um descrédito sobre o conteúdo trabalhado na disciplina e conseqüentemente sobre sua formação.

Não se oferece condições ao aluno para apreender sobre a realidade de atuação a qual ele se depara com o estágio.

A unidade teoria-prática que o aluno poderia alcançar diante da aproximação da ação (estágio) e mediações realizadas sobre os conhecimentos do curso (teoria), é descartada em privilégio de noções teóricas da prática de ensino que os professores “impõem” aos alunos como um ideal teórico a ser alcançado. Um ideal teórico que

geralmente é manifestado diante de realidades que não as que o aluno se deparam com o estágio. Porque privilegiar estas “abstrações” de prática de ensino sob forma de teorias à uma atuação constatada na realidade possibilitada com o estágio? Não seria este momento do estágio, um universo rico onde o aluno poderia aprender a aprender, sendo incentivado, ao se deparar com problemas, formular hipóteses, tomar decisões, construir caminhos diante das possibilidades que o aluno estagiário encontrasse, os quais, poderiam ser confrontados com a possibilidade da teoria?

Os questionamentos realizados acima, sugerem uma inquietação em relação à realidade encontrada nos Cursos de Formação Profissional em Educação Física, onde a competência técnica é priorizada em detrimento do conhecimento crítico reflexivo.

Notou-se uma falta de comprometimento por parte das Instituições de Ensino Superior sobre a perspectiva de formação reflexiva que acaba limitando o comprometimento dos envolvidos nesse processo. Há de se superar este quadro e buscar tal comprometimento a fim de que os Cursos de Formação Profissional promovam a transição à prática profissional consciente e significativa. Esta superação implica na necessidade de se atingir a perspectiva de ação-reflexão-ação já no curso de graduação. Um processo de reflexão-ação, que, se entende, seria preferível de ser estimulado diante dos estágios obrigatórios nesses cursos, podendo favorecer a construção do conhecimento da realidade de atuação profissional, por parte do aluno.

Acredita-se que o conhecimento pode emergir da ação do sujeito em interação com os outros, tal qual refere-se Paulo Freire (1980). Conhecimento este, que pode ser construído e reconstruído implicando num saber pensar, num aprender a aprender do qual nos fala Moraes (1997).

Na perspectiva de construção de conhecimento diante da ação, o aluno pode se apropriar desta ação e tomar decisões sobre sua experiência que se definem diante de possibilidades que se apresentam para ele, das quais, ele pode ter consciência e ser responsável pela escolha. Isto implica num exercício de autonomia onde o aluno pode ser capaz de saber aprender numa perspectiva de construção de conhecimento que lhe é possível e intencional. Notou-se que esta autonomia do aluno, na construção de seu

conhecimento sobre a ação, na grande maioria dos Cursos de Formação de Professores pesquisados, não é privilegiada.

A prática de ensino realizada sob a forma de estágio que em uma única Instituição é supervisionada e que, por privilegiar momentos de ação, poderá implicar numa dinâmica reflexiva para o aluno dela se apropriar e poder aprender a aprender sobre sua atuação, vem sendo igualmente desprestigiada nos cursos pesquisados. Não se privilegia diante deste momento de ação (estágio) a reflexão necessária para o aluno poder tomar consciência de sua atuação. Entende-se que no momento que o aluno se depara com a situação de prática de ensino no estágio e pode, em momentos de regência a exemplo, decidir sobre sua atuação ele está realizando o que se entendeu aqui como reflexão na ação, o que servirá num segundo momento para se prosseguir à reflexão sobre a ação que tem um significado para o aluno diante de sua experiência e que, em sala de aula, com o auxílio do professor supervisor e de alunos que acompanhem esta experiência do aluno estagiário, possam refletir a respeito e chegar a conscientização da prática realidade implicando numa idéia de prática de ensino que pode ser reestruturada, enquanto já foi significativamente apropriada pelo aluno.

Diferentemente do que se encontrou prioritariamente no universo de pesquisa, se espera alcançar uma prática de ensino na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física sob um enfoque reflexivo propiciando o desenvolvimento de “pensadores autônomos” da realidade socio-cultural, estabelecendo interação com sujeitos que participam e convivem com este processo.

Se faz importante estabelecer relação de cooperação entre os alunos, o que pode implicar numa construção do conhecimento socializada e que poderá acontecer diante de trabalhos em grupo a ser priorizado na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para proceder à reflexão da realidade encontrada no estágio, buscando um saber pensar coletivamente. Entende-se que o aprender a aprender pode ser privilegiado pelo sujeito em interação com o seu mundo e em convivência com o outro, como encontramos em Maturana (1995: p. 229) que define o aprender como “fenómeno de transformación estructural en la *convivencia*” .

Maturana (1995), enfatiza que ao aceitar e considerar o aluno nessa convivência, o professor deve estabelecer o ensinar nesse contexto, portanto, não deve fazê-lo como uma exigência, ou seja, como uma imposição da realidade que foi construída pelo professor e que pode ser transferida para o aluno. Afirma que a realidade é um argumento explicativo segundo a experiência de cada um em convivência com o outro, logo, não admite que esta realidade possa ser ensinada por um professor, como uma exigência, como se o professor fosse privilegiado por uma realidade independente dos outros, que tomasse posse da verdade e que, portanto, poderia passá-la àqueles que não tiveram tal privilégio. Ao afirmar que a realidade só se confirma na convivência de um com o outro, ou seja, que só se percebe como realidade o que se torna significativo nesta convivência e não pelo que é transferido para o indivíduo, o autor insiste que não é coerente prosseguir com o ensinar na base da exigência e sim estabelecer necessariamente um convite à convivência que favoreça o aprendizado e a construção do conhecimento.

Entendo que a convivência entre professor e alunos favorece a construção de conhecimento estabelecendo-se conseqüentemente numa relação, numa interação, significativa para estes sujeitos na base da afetividade e não da imposição.

Esta convivência favorecerá a ação de ensinar que por sua vez é conscientemente estipulada diante da reflexão-ação podendo ser constantemente revisitada e reestruturada diante de uma perspectiva de práxis docente. Esta experiência reflexiva pode ser priorizada no curso de graduação diante de grupos de estagiários que acompanhem as regências de aulas de colegas juntamente com o professor supervisor em escolas da comunidade, como tenho tido a oportunidade de fazer com alunos do quarto ano letivo na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Faculdade de Física de Santo André.

Estas experiências reflexivas oportunizadas a partir do estágio supervisionado conseqüentemente levarão os alunos a sentirem-se mais preparados para o universo de atuação e conseqüentemente alcançar a transição do Curso de Formação Profissional à preparação profissional contínua.

Como podemos encontrar em Moraes (1997):

*“É a capacidade de reflexão que leva o indivíduo a aprender a conhecer, a pensar a aprender a aprender, a aprender a fazer, a aprender a conviver e aprender a amar, para que possa aprender a ser, e estar em condições de agir com consciência, autonomia e responsabilidade.” (p. 228)*

Um aprender a aprender que deve ser privilegiado no Curso de Formação Profissional do Licenciado que conseqüentemente implicará na preparação do aluno, futuro profissional do ensino comprometido com uma atuação consciente às exigências da sociedade, o que, provavelmente promoverá a legitimação social do profissional da área que se faz emergente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZEVEDO, L. M. F. de. *O estágio supervisionado: análise crítica*. Rio de Janeiro, 1980. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BARBOSA, M. Das G. J. P. *Prática de ensino em educação física: estudo da viabilidade de uma proposta para condução dessa disciplina na universidade do Amazonas*. São Paulo, 1985. 65p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.

BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W.W. *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. *Por uma teoria da prática*. Motus Corporis: revista de divulgação científica do mestrado e doutorado em educação física. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, v. 3, n. 2 (edição especial), p. 73-127, Dezembro, 1996.

BORGES, G. L. de A. SILVA, M.R.G da. NARDI, R. *Licenciaturas: um histórico da situação e algumas considerações sobre possibilidades de ação*. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Rio Claro: UNESP, 1996.

BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL, Indicação do Conselho Estadual da Educação nº 11/97 que estabelece normas para a aplicação do artigo 82 da Lei Federal nº 9394 de 20-12-96. In *Diário Oficial do Estado.*; Poder Executivo, Seção 1, São Paulo 23.09.97 p. 10.

\_\_\_\_\_, Deliberação do Conselho Estadual da Educação nº 12/97 que estabelece normas para aplicação do artigo 65 da Lei Federal nº 9394 de 20-12-96. In *Diário Oficial do Estado.*; Poder Executivo, Seção 1, São Paulo 23.09.97 p.10.

\_\_\_\_\_, Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, in *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96, p. 27.833 - 27.841.

\_\_\_\_\_, CFE. Resolução nº 03 de 16 de Outubro de 1987.

\_\_\_\_\_, CFE. Parecer nº 215 de 11 de Março de 1987.

\_\_\_\_\_, CFE. Resolução 69 de 06 de Dezembro de 1969.

\_\_\_\_\_, CFE. Parecer nº 894 de 02 de Dezembro de 1969.

\_\_\_\_\_, CFE. Parecer nº 298 de 17 de Novembro de 1962.

\_\_\_\_\_, CFE. Parecer nº 292 de 14 de Novembro de 1962.

\_\_\_\_\_, Decreto-lei nº 5101 de 30 de Dezembro de 1958.

\_\_\_\_\_, Decreto-lei nº 9053 de 12 de Março de 1946.

\_\_\_\_\_, Decreto-lei nº 9092 de 26 de Março de 1946.

\_\_\_\_\_, Decreto-lei nº 8270 de 03 de Dezembro de 1945.

\_\_\_\_\_, Decreto-lei nº 1212 de 17 de Abril de 1939.

BRESSANE, R. Análise de ensino nos estágios supervisionados: uma nova proposição no campo da educação física. *ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO*, 1982, São Paulo. Atas vol. II, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1983.

BURIOLLA, M. A. F. *O estágio supervisionado*. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, M. Z. *Mercado de trabalho em educação física e formação profissional: a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura e a capacitação profissional*. Campinas, 1995. Trabalho apresentado para conclusão da disciplina Mercado de Trabalho em Educação Física e Formação Profissional, UNICAMP, Outubro.

CANDAU, V. M. (org) *A didática em questão*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983. O papel da didática na formação de educadores.

\_\_\_\_\_. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, VIII, 1996, Florianópolis. *Formação e profissionalização do educador*. Anais, vol II. Florianópolis, 1996, p. 295-304.

CARVALHO, A.M. *Prática de Ensino: os estágios na formação do professor*. 2ª ed. Pioneira: São Paulo, 1987.

a) \_\_\_\_\_ . *A formação do profissional e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988. Prática de ensino: 3 diretrizes norteadoras de seu conteúdo específico, p. 09-12

b) \_\_\_\_\_ . *A formação do profissional e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988. A prática de ensino e o estágio supervisionado: conceituação, p. 35-39

\_\_\_\_\_. "Memórias da prática de ensino" Revista da Faculdade de Educação. vol. 18. São Paulo: USP, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1994.

COSTA, I. p. *Educação física e esportes não formais*. São Paulo: Ao livro técnico, 1988.

CUNHA, M S V. *Educação física ou, ciência da motricidade humana?* Campinas: Papyrus, 1989.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. *Psicologia na educação*. Cortez, 1992.

FARIA JR., A.G. de. *Prática de ensino em educação física: estágio supervisionado*. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1982.

\_\_\_\_\_. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V M.(organizador). *Fundamentos pedagógicos educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

\_\_\_\_\_. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, W.W. (org). *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas, Papirus, 1993, p. 227 - 238

FELDENS, M das G F. A prática de ensino e estágio supervisionado. *ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO*, 1982, São Paulo: Atas vol. I, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1983.

\_\_\_\_\_, *Educação de professores: tendências, questões, prioridades*. Revista: *Tecnologia Educacional*, Associação Brasileira Tecnologia Educacional, 1984.

FREITAS, H. C. L. de. *O Trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. O último texto do educador. In: *Revista do Professor: PAULO FREIRE: a educação que cria consciência e liberta da opressão*. Sindicato dos professores do grande ABC/SP. nº 0, p: 11. Outubro/Novembro, 1997.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, VIII, 1996, Florianópolis. *Formação e profissionalização do educador*. Anais, vol II. Florianópolis, 1996, p. 389-406

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 8ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GALLARDO, J. S. P. (org). *Educação física: contribuições à formação profissional*. Ijuí: Unijuí, 1997. Conteúdos acadêmicos: aspectos socioculturais. p. 79-89

\_\_\_\_\_. Educação motora: uma abordagem etológica. In: De Marco, A. *Pensando a Educação motora*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 47-57

GAMBOA, S. S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. In: Revista Motrivivência - *Educação Física teoria & prática*. Universidade Federal de Santa Catarina. N.8, sno VII, p. 31 - , Dezembro 1995.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, 1992, p. 51 à 76.

GEBARA, Ademir. Educação Física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, W.W. (org.). *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas, Papyrus, 1993, p. 13 - 32.

GERALDI, C.M.G. Os professores, seus movimentos e o sindicato: o que dizem alguns estudos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. *Formação e profissionalização do educador*. Anais, vol II. Florianópolis, 1996, p. 415-430.

GÖERGEN, P. L. Teoria e prática: problemas básicos da educação. In: . REZENDE, A. M. de. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1978, p.23-34

JERBER, L. J. A relação teoria e prática no ensino e suas implicações na área da educação física escolar. In: Revista Motrivivência - *Educação física teoria & prática*. Universidade Federal de Santa Catarina. N. 08, ano VII, p. 79, Dezembro 1995.

LORA, T. D. P. et alii. Considerações sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado. *ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO*, 1982, São Paulo. Ata vol. I, São Paulo: Faculdade de Educação Física da universidade de São Paulo, 1983.

LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. *Motus Corporis*: revista de divulgação científica do mestrado e doutorado em educação física. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, v.3, n. 2, (edição especial), p.51-72. Dezembro 1996.

MARCELLINO, N C. A dicotomia Teoria/Prática na educação física. In: *Motrivivência - Educação física teoria & prática*. Universidade Federal de Santa Catarina. N. 8, ano VII p.73, Dezembro 1996.

MARIZ de OLIVEIRA, J.G. Preparação profissional em educação física. In: S.C.E. Passos (org). *Educação física e esportes na Universidade*, Brasília: SEED-MEC/UnB, 1988.

MATOS, M.C. *A contribuição das disciplinas pedagógicas na capacitação profissional, segundo a percepção de alunos e egressos*. Rio de janeiro, 1986. 82 p. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MATURANA, h. *El sentido de lo humano*. 7. Ed. Santiago do Chile: Dolmen ediciones, 1995.

MEC-SESu. *Catálogo geral de Instituições de ensino superior*. Brasília, 1994.

MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, W.W. (coord) *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*.  
Campinas: Papyrus, 1993. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento.

NADAI, E. A prática de ensino e a democratização da escola. In: CARVALHO, A M P, *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988, p.41-54

\_\_\_\_\_. A prática de ensino e a universidade. In: CARVALHO, A M P. *A formação do professor e a prática de ensino*. Pioneira, 1988, p.29-34

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. C. B de. *Qual a sua formação, professor?* Campinas, SP: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Tendências investigativas em didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. *Formação e profissionalização do educador*. Anais, vol II. Florianópolis: 1996, p 17-26

PENTEADO, H. D. Professores de prática pensando a didática. In: CEDES: Centro de estudos educação e sociedade. n. 21. *Encontros e desencontros da didática e da prática de ensino*. São Paulo: Cortez, 1988.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Para uma re-significação da didática. Ciências da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. *Formação e profissionalização do educador*. Anais, vol II. Florianópolis: 1996, p 97-136

SANTOS FILHO, J. C. dos. Teoria e prática: a relação possível e necessária In: Revista Motrivivência - *Educação física teoria & prática*. Santa Catarina, n. 08, ano VII, p. 11, Dezembro 1995.

SANTOS, L. L. C. P. Concepções de ensino e formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. *Formação e profissionalização do educador*. Anais, vol II. Florianópolis: 1996, p 305-310

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11ª ed., Autores Associados: 1993.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote: Lisboa, 1992.

\_\_\_\_\_. *Education de reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

\_\_\_\_\_. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

- SILVA, J B da. *Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em educação física e desportos e os planos nacionais nas áreas educacional e desportiva do Brasil*. São Paulo. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.
- SOARES, M B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: conceituação. *ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO*, 1982, São Paulo, Ata vol. I, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1983.
- SEVERINO, A J. *Metodologia do trabalho científico*, 18ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis: revista de divulgação científica do mestrado e doutorado em Educação Física*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, v. 3, n.2, (edição especial), p. 09-49, Dezembro 1996.
- TOJAL, J B A G. *Motricidade humana: o paradigma emergente*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- TUBINO, M.J.G. *Em busca de uma tecnologia educacional para as escolas de educação física*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- TSANGARIDOU, N. & SIEDENTOP, D. Reflective teaching: A literature review. *Quest 47. National association for physical education in higher education*, 1995, p. 213 à 233
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In:

NÓVOA, A. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992

## Apêndices

## Apêndice I

### Roteiro de entrevista com o docente da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado

- I-) Qual é sua Formação Acadêmica?
- II-) Qual sua experiência na área de Ensino? (tempo de atuação e níveis)
- III-) A seu ver, qual o papel da Universidade perante o aluno?
- IV-) Qual o perfil profissional que o curso pretende formar?
- V-) Acredita que esse perfil está sendo atingido? (currículo)
- VI-) Qual a importância do estágio supervisionado no Curso de Formação Profissional?
- VII-) Como é realizado o estágio supervisionado? (tipos/atividades)
- VIII-) Como é acompanhado o estágio supervisionado?
- IX-) Como é realizada a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado?
- X-) Qual sua concepção em relação à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no Curso de Formação Profissional?  
Qual sua importância?  
Como ela deve ser trabalhada?  
O que deve favorecer?
- XI-) Quais os problemas/dificuldades encontradas para alcançar a concepção referida?  
(referente aos objetivos/a Instituição/ a Escola/ o aluno)
- XII-) Quais as estratégias que utiliza diante dos problemas detectados?
- XIII-) Qual a relação entre os conhecimentos do curso com a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado?
- XIV-) Como a disciplina pode contribuir para a atuação profissional ?

Apêndice II  
Roteiro do Questionário realizado com o discente

I-) É possível identificar, claramente, qual a concepção de profissional que a Instituição pretende formar?

sim                       não                       parcialmente

Justifique:.....  
.....  
.....

II-) O curso vem atendendo suas expectativas?

sim                       não                       parcialmente

Justifique:.....  
.....  
.....

III-) Você se sente preparado para atuar no Ensino Formal?

sim                       não                       parcialmente

Justifique:.....  
.....  
.....

IV-) Realizou estágio supervisionado em quais Níveis de Ensino/carga horária:

.....  
.....

Outras áreas:.....

V-) O estágio supervisionado é supervisionado?

sim                       não                       parcialmente

Justifique:.....  
.....  
.....

VI-) Na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, especificamente, se promove uma reflexão sobre a realidade encontrada no estágio supervisionado?

sim                       não                       parcialmente

Justifique:.....  
.....  
.....

VII-) Quais aspectos são privilegiados nesta reflexão:

.....  
.....  
.....  
.....

VIII-) Pode-se afirmar que na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado há uma preocupação em articular os conhecimentos do curso com a prática de ensino vivenciada?

sim                       não                       parcialmente

Justifique:.....  
.....  
.....

IX-) Você sente que a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado poderá contribuir para a atuação profissional consciente?

sim                       não                       parcialmente

Justifique:.....  
.....  
.....

X-) Acredita que deve haver um aprimoramento da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado?

sim                       não

Quais as suas sugestões: .....  
.....  
.....  
.....

## Apêndice III

### Roteiro de Análise das Entrevistas e Questionários:

- 1) Disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado
  - Única disciplina
  - Disciplina distinta do Estágio Supervisionado com objetivos distintos.
  - Disciplina distinta do Estágio Supervisionado com objetivos comuns.
- 2) Disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado
  - Estágio supervisionado é supervisionado.
  - O estágio supervisionado não é supervisionado.
  - Privilegiam a realização da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado.
  - Privilegiam realização da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado e discussão sobre a realidade encontrada.
  - Privilegiam a realização da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado e discussão da prática de ensino idealizada teoricamente.
  - Privilegiam só noções teóricas sobre a prática de ensino (sem execução do estágio supervisionado).
- 3) Os objetivos condizem com os princípios teóricos do estudo:
  - Claramente.
  - Implicitamente.
  - Não faz alusões
- 4) O atendimento aos objetivos:
  - É avaliado claramente.
  - É avaliado em parte.
  - Não é avaliado

5) As atividades desenvolvidas:

- Instrumentalização da prática de ensino.
- Exigem reflexão sobre a prática de ensino.
- Não exigem reflexão sobre a prática de ensino.
- Modificadoras da prática de ensino.
- Execução da prática de ensino sob forma de estágio supervisionado.

6) Forma de avaliação das atividades:

- Execução de atividades do estágio supervisionado.
- Reflexão sobre a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado.
- Relação conhecimentos do curso com a prática de ensino.
- Exigência teórica (noções teóricas da prática de ensino).
- Sem exigência teórica.

7) Relação entre avaliação e objetivos:

- Avaliação é estabelecida em função dos objetivos.
- Não é estabelecida relação entre avaliação e objetivos.
- Só alguns objetivos são relacionados na avaliação.

8) A reflexão na avaliação:

- Reflexão da prática de ensino realizada sob forma de estágio supervisionado.
- Reflexão de noções teóricas da prática de ensino.
- Reflexões da prática de ensino realizada sob forma de estágio supervisionado e de noções teóricas da prática de ensino.
- Não se promove a reflexão sobre a prática de ensino

9) A função da Universidade

- Transmissão de conhecimentos existentes.
- Construção de conhecimentos.
- Assistencialista.
- Transformadora da realidade.

10) Perfil do futuro profissional:

- Reprodutor de conhecimentos.
- Construtor de conhecimentos.
- Engajamento e comprometimento social.
- Agente de transformação da realidade de atuação.
- Capacitado para o mercado de trabalho.

11) Condição e preparação para o Ensino Formal

- Capacitado.
- Não capacitado.
- Em formação contínua

12) Fatores que impedem a concepção da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado:

- Tipos de atividades propostas.
- A avaliação realizada.
- A orientação recebida.
- Dificuldades pessoais.
- Dificuldades estruturais (espaço, tempo, nº de alunos).
- Dificuldades de ordem administrativas, financeiras e políticas (falta de apoio, posicionamento arbitrário, descrédito, descontentamento).

13) Estratégias:

- Criação de propostas.
- Restruturação de propostas.
- Passividade.

14) Importância do Estágio Supervisionado:

- Preparação profissional.
- Aproximação da realidade de atuação.
- Aproximação e conscientização do profissional sobre a realidade de atuação.
- Aproximação, conscientização e transformação da realidade de atuação.

15) Ideal da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado:

- Realização do estágio supervisionado nas Escolas.
- Instrumentalizar o processo de ensino aprendizagem.
- Contextualizar o processo de ensino aprendizagem.
- Refletir sobre a prática de ensino realizada sob a forma de estágio supervisionado.
- Refletir sobre a prática de ensino realizada sob a forma de estágio supervisionado diante dos conhecimentos do curso.
- Refletir sobre as noções teóricas da prática de ensino.

16) O processo de reflexão na disciplina

- Entendido como reflexão-ação da realidade de atuação.
- Entendido como reflexão individual.
- Entendido como reflexão de noções teóricas sobre a prática de ensino.
- Entendido como orientações de estágio supervisionado.
- Não existe.

17) Aspectos privilegiados:

- Conhecimentos das disciplinas do curso.
- Mediação entre os conhecimentos das disciplinas do curso e a prática de ensino.
- Como, porque e em função de quem proceder à prática de ensino.
- Instrumentalização do processo de ensino aprendizagem.

18) Formação acadêmica e experiência dos professores:

- Graduação.
- Pós-graduação Lato Sensu
- Pós-graduação Strictu Sensu
- Experiência:  
1° Grau / 2° Grau / 3° Grau

Apêndice IV  
Roteiro de análise dos planos de ensino da disciplina Prática de Ensino e  
Estágio Supervisionado

1) Objetivos:

- São claros.
- Enfatizam a reflexão-ação.
- Visam a instrumentalização do processo ensino aprendizagem.
- Visam a contextualização do processo de ensino aprendizagem.
- Utilitaristas.
- Propõe modificação da realidade.

2) Conteúdo e estratégia:

- Relacionam-se aos objetivos.
- Não tem relação.

3) A avaliação:

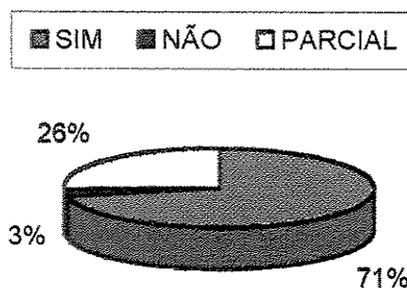
- É relacionada aos objetivos.

4) Diante dos objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação dos planos de ensino está implícito ou explícito:

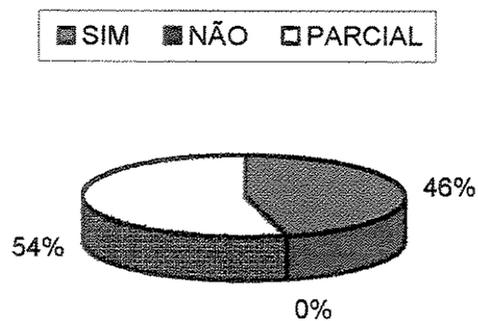
- A necessidade de reflexão sobre a prática de ensino privilegiada com o estágio em discussões em aula.
- Contextualização do processo de ensino aprendizagem.
- Articulação dos conhecimentos do curso diante da reflexão da prática de ensino (relação teoria-prática).

Apêndice V  
Resultado dos dados quantitativos dos questionários realizados com os discentes

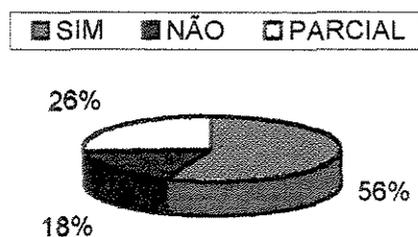
### Identificação da Concepção de Profissional do Curso



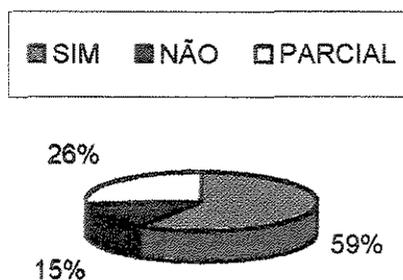
### Preparação para Atuação no Ensino Formal



### Reflexão-Ação na Disciplina Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado

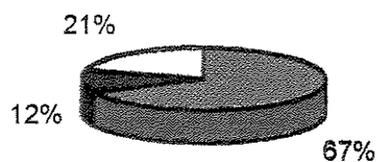


### A Disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado como Disciplina de Síntese dos Conhecimentos do Curso



## Contribuição da Disciplina para a Atuação Profissional

■ SIM ■ NÃO □ PARCIAL



## Necessidade de aprimoramento da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado

■ SIM ■ NÃO

