



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CARLOS EDUARDO TÉO

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO
DE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEL**

Londrina
2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2013

CARLOS EDUARDO TÉO

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO
DE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T314e Téó, Carlos Eduardo.

Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL / Carlos Eduardo Téó. – Londrina, 2013.
179 f.: il.

Orientador: José Augusto Victoria Palma.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Estágios supervisionados – Teses. 2. Professores de educação física – Formação – Teses. 3. Educação física – Pesquisa – Teses. 4. Estágio com pesquisa – Teses. 5. Educação – Teses. I. Palma, José Augusto Victoria . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

CARLOS EDUARDO TÉO

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE
PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira
UEM – Maringá - PR

Profa Dra. Ângela Pereira Teixeira Victoria
Palma
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma
UEL – Londrina - PR

Londrina, 8 de novembro de 2013.

Dedico à minha família e, em especial, à Edna Téo,
que a cada dia se mostra insubstituível não apenas
na família, mas em todos os lugares por onde
passou.

AGRADECIMENTOS

E, assim como ocorre com absolutamente tudo o que existe no mundo, mais um ciclo se finda – este, especificamente, em minha vida. Após exatos cem meses, meu ciclo acadêmico-estudantil iniciado no mês de abril de 2005 – quando tracei como meta cursar Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Londrina – termina.

Todavia, este ciclo esteve perto de se encerrar em 2009, com o término da graduação. Porém, a partir da indicação do professor Palma, a professora ‘Malila’ e os professores ‘Piraju’ e Antônio Geraldo permitiram que eu estabelecesse um novo vínculo com a Universidade por meio do Programa Universidade sem Fronteiras, fato que me possibilitou permanecer mais um ano ligado à UEL.

Ao final de 2010, com a iminente suspensão do Programa, meu vínculo se encerraria, mas o professor Palma aceitou-me como orientando no Programa de Mestrado em Educação da UEL e tive “sobrevida” de mais dois anos.

No início de 2012, após cursar as disciplinas obrigatórias do curso, retornei à minha cidade de origem para assumir meu cargo como Professor de Educação Básica II, de modo que perdi a proximidade com o universo acadêmico, e disso resultou que minha pesquisa deixou de ter significado para meu universo profissional, pois não havia o menor incentivo por parte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para que professores ingressantes cursassem pós-graduação. Tal situação me levou a desistir da pesquisa e abandonar o Mestrado.

Mas, novamente, ‘sobrevivi’. Dessa vez a partir do incentivo determinante do professor Palma e de uma conversa espontânea e ocasional com o professor Fernando, momento em que expôs uma série de situações pelas quais passava em seu doutorado – situações que muito se identificavam com as que eu vivia – e então percebi que algumas angústias minhas eram ‘normais’ e precisavam ser superadas.

E eis que, após uma prorrogação de cinco meses, algumas noites de insônia, a perda irreparável de uma das pessoas mais importantes da minha vida e grande incentivadora de tudo de bom que já fiz, meu trabalho chegou ao fim, pelo que faço neste espaço alguns agradecimentos.

Primeiramente não posso deixar de agradecer a Deus, porém não a um deus qualquer, como aquele “vendido” em muitas igrejas pelo mundo afora, mas sim Àquele que descrevi em Téo (2009).

Deus colocou em minha vida as pessoas que criaram as condições subjetivas para que este trabalho chegasse ao fim e, caso possua um grau de qualidade aquém das expectativas, isso se deve às minhas limitações acadêmicas e não à falta de oportunidades.

Dessa forma, agradeço à minha família, que jamais deixou de criar as condições materiais e espirituais para qualquer projeto de vida que eu me dispusesse a fazer. Uma família que se doa por cada membro e da qual tenho pleno orgulho de fazer parte. Agradeço ao meu pai Nivaldo, à minha mãe Ivone e às minhas irmãs Cláudia, Edna (que caminhou conosco até 15 dias antes da minha defesa) e Márcia. Por extensão, também agradeço às demais pessoas que se tornaram minha família pela proximidade, que são as minhas sobrinhas Ana e Aurora, o meu cunhado Éder e a minha tia Alice.

Além da minha família, houve outras pessoas que marcaram minha história de vida, e aqui destaco algumas. Uma delas foi o ‘Tico’ – meu primeiro patrão – que começou a me ensinar o mundo profissional quando eu tinha doze anos de idade e me tratava como filho. Até hoje, quando o encontro, brincamos que ele é meu pai profissional.

Já por volta dos dezesseis anos interessei-me pela música e passei a “importunar” a D. Eliana para emprestar suas partituras para eu tirar cópias. Anos mais tarde ela me convidou para tocar no Coral Nossa Senhora Aparecida, no qual ainda participo esporadicamente quando solicita. Eliana, que me chama de “filho alongado”, é minha mãe musical.

Convidado para tocar no Coral Mater Dei, aos dezoito anos conheci o Heideval, homem de raro talento musical, cuja voz muito se assemelha a do saudoso Nelson Gonçalves. Acompanhando seu grupo musical, tive a oportunidade de participar de inúmeros eventos em Rio Claro e região e aprendi alguns dos arranjos musicais que passaram a fazer parte do meu restrito cotidiano musical. Por conta disso, considero o Heideval um pai artístico.

Eu mal sabia, mas ao optar pela UEL acabei vindo a conhecer professores que se tornaram guias em minha vida, mestres que me encheram de orgulho por terem me ensinado muita coisa nos anos em Londrina. Todos deixaram ensinamentos, mas houve alguns que foram mais marcantes, como o professor Dalberto, que ajudou no TCC e leu meu projeto de pesquisa para o processo seletivo do Mestrado. A professora Gisele também se destacou por ter me ajudado no TCC e, ainda, por ter me indicado para o primeiro trabalho que tive como professor de Educação Física. Também se destacaram a professora Malila e os professores Antônio Geraldo e Piraju, que me acolheram e me ensinaram muito durante minha participação do Programa Universidade sem Fronteiras.

Além dos citados, houve outros dois professores que são guias para mim até hoje e que estiveram presentes na minha Banca de Mestrado. Um deles é a professora Ângela, a número um, pois foi quem ministrou a primeira aula que tive na UEL e uma eterna orientadora ao lado do professor Palma. E por falar deste, foi o responsável pelas minhas bolsas de pesquisa e o orientador nos trabalhos que desenvolvi junto à UEL. Por conta desses fatores, Ângela e Palma farão parte da minha vida como meus pais acadêmicos. Afinal, antes de conhecê-los, *Lattes* para mim era simplesmente a segunda pessoa do singular do verbo latir no presente do Modo Indicativo grafada erroneamente.

Agradeço, ainda, ao professor Amauri, que se disponibilizou para participar da minha Banca. Curiosamente, logo ele, que outrora eu almejei como orientador no Programa de Mestrado em Educação Física UEL-UEM, acabou sendo um “presente do destino”.

Ampliando meus contatos na Universidade, porém não acadêmicos, em 2010 me aproximei da Cláudia Almendros, que residia no campus universitário. A Cláudia se tornou minha fiel companheira, dividindo comigo alegrias e, também, suportando algumas angústias, como as dificuldades encontradas durante a construção desta dissertação. Considero a Cláudia a mais recente integrante da família Téó.

Não posso deixar de lado os agradecimentos aos professores do Mestrado que participaram dessa caminhada comigo, bem como aos professores Emerson, Gabriel, Rúbia, Ana Cláudia e Nicole, todos sempre dispostos a colaborar.

Por fim, entendo que todas essas pessoas foram anjos que Deus colocou em minha vida na forma de familiares, professores e amigos. Também,

agradeço a outras que estiveram ao meu lado e que contribuíram indiretamente para a conclusão deste trabalho, como é o caso do Fernando, um amigo que – como já disse a ele certa vez – se fôssemos irmãos não teríamos tanto em comum.

***Se existe alguma honra na derrota iminente
ela reside no fato de jamais se perder o
respeito pelo adversário e olhá-lo nos olhos
até o último momento. Aliás, isso pode
transformar uma provável derrota em uma
vitória certa.***

TÉO, Carlos Eduardo. **Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da Uel.** 2013. 179fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

As demandas da Educação Básica se alteram na medida em que a sociedade evolui e isso exige que os profissionais que nela atuam busquem constante aperfeiçoamento. Um assunto muito discutido na docência é a pesquisa como ferramenta na identificação de eventuais entraves no processo de ensino/aprendizagem. Diante de tal constatação, vislumbramos que a aprendizagem para a pesquisa poderia se iniciar ainda na formação inicial, e então buscamos analisar de que forma o estágio curricular supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina se configuraria em um espaço para a formação do professor-pesquisador. A partir daí, estabelecemos como objetivos: identificar facilidades e dificuldades para o desenvolvimento de pesquisas durante o estágio; identificar dentre todos os TCC's dos anos letivos de 2010 e 2011 do curso quais foram desenvolvidos durante a realização do estágio curricular; e encontrar hipóteses para que o estágio curricular supervisionado se configure em um espaço para o desenvolvimento de pesquisas. Em nosso percurso metodológico trouxemos autores que discutem formação de professores, passando pela formação com pesquisa voltada para a escola. Também, abordamos o processo histórico do estágio curricular, até chegarmos às Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002. Analisamos os TCC's dos estudantes egressos do curso nos anos de 2010 e 2011, na busca de pesquisas realizadas durante a prática do estágio, e realizamos entrevistas semiestruturadas com estudantes do curso que desenvolveram pesquisas junto às turmas nas quais estagiaram. As entrevistas abordaram as concepções de *ser professor* e de estágio na formação inicial; as condições apresentadas pelo curso para o desenvolvimento das pesquisas nos estágios; e como foi o processo de implementação das mesmas. Na sequência, realizamos a análise de conteúdo pela categorização temática das ideias presentes nas falas dos informantes. Ao final, pudemos verificar que pesquisar na escola durante a formação inicial oferece um adicional significativo à formação do professor, pois incita à atividade docente reflexiva, possibilita a construção da autonomia profissional e facilita a identificação das mais variadas questões, contribuindo para o processo ensino/aprendizagem escolar. Além disso, há de se destacar que a pesquisa no estágio possibilita a aproximação entre escola e universidade, permitindo a esta o conhecimento das reais necessidades escolares, aprimorando a formação de professores em congruência com aquilo que se exige do professor da Educação Básica. Por fim, pudemos notar que na UEL existe a preocupação por parte dos professores-formadores em incentivar os estudantes a pesquisar sobre a escola. Porém, nem todos professores têm orientado os estudantes para desenvolverem seus TCC's durante o estágio curricular supervisionado.

Palavras-chave: Educação Física. Formação inicial de professores. Estágio com pesquisa.

TÉO, Carlos Eduardo. **Supervised curricular training as a research field in the initial training of physical education teachers at Uel.** 2013. 179 p. Dissertation (Master's Degree on Education) –State University of Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

The needs of Basic Education change whereas the society develops, and that requires the search of constant improvement by the professionals who act in such context. An issue which has been widely debated among the individuals involved in the teaching process is the fact of research being considered as a tool in the identification of possible obstacles for the teaching/learning process. Against such proposition we noticed that the learning for the research practice could start in the initial teacher education, so we intended to analyze the way that the supervised curricular training of the Physical Education teacher's courses from the State University of Londrina (*Universidade Estadual de Londrina*) sets itself as a place for the formation of the teacher-researcher. From this point on, we aimed at identifying the ease and difficulties for the development of researches during the supervised curricular training; identifying which among all final papers (*TCC*), produced between the academic years 2010 and 2011, were developed during the supervised curricular training; finding hypotheses that the supervised curricular training can be set as a ground for the research development. Our methodological path contemplates authors that discuss the teacher training process regarding the formation with school focused research. We also approached the historical process of the supervised curricular training until the creation of the resolutions CNE/CP 01/2002 and 02/2002. The final papers of the students graduated in the years of 2010 and 2011 were analyzed in the search for researches produced during the supervised curricular training practice, and semi-structured interviews were made to the students that developed researches connected to the school groups in which the supervised curricular training was made. The interviews approached the conceptions of *being a teacher* and supervised curricular training in the initial teacher education; the conditions offered by the graduation course for the research development in the supervised curricular training; and how was the implementation process of them. In the sequence, it was made the content analysis for the theme categorization of the ideas present in the respondents speech. By the end, we were able to verify that the research in the school environment, during the initial teacher education, offers a significant additional to the teacher formation because it stimulates the reflexive teaching activity, enables the construction of the professional autonomy and eases the identification of several questions, contributing to the teaching/learning process in the school. Furthermore it is important to highlight that the research in supervised curricular training makes the approximation of the school and the university possible, providing the university with the knowledge of the school real needs, improving the teacher training regarding the coherence between what is expected of the Basic Education teacher. Finally, we were able to notice that there is at *UEL* a concern of the teacher trainers in encouraging the students to research about the school. However, we could notice that not all teachers have oriented the students to develop their final papers during the supervised curricular training.

Key words: Physical Education. Initial teacher training. Supervised curricular training with research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário utilizado para mapeamento dos estudantes.....	129
Quadro 2 – Roteiro para entrevista piloto.....	130
Quadro 3 – Entrevista com UEL1.....	131
Quadro 4 – Entrevista com UEL2.....	134
Quadro 5 – Entrevista com UEL3.....	138
Quadro 6 – Entrevista com UEL4.....	141
Quadro 7 – Termo de compromisso para participação na pesquisa	145
Quadro 8 – Diretrizes do estágio curricular supervisionado	176
Quadro 9 – Objetivos do estágio curricular supervisionado	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características dos estudos de acordo com os informantes	146
Tabela 2 – Temas extraídos das respectivas falas dos entrevistados	147
Tabela 3 – Características dos trabalhos de conclusão de curso consultados.	149
Tabela 4 – Distribuição da quantidade de questionários por turma	175
Tabela 5 – Mediana, moda e frequência de valores máximos e mínimos assinaladas nas respostas	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

6EST905	Estágio Curricular Supervisionado I
6EST906	Estágio Curricular Supervisionado II
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CECA	Centro de Educação Comunicação e Artes
CEFE	Centro de Educação Física e Esporte
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEPEC	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade
CES	Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DEF	Departamento de Educação Física
DES	Departamento de Esporte
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMH	Departamento de Estudos do Movimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NR	Nova Redação
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PPC	Prática Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAM	Random Access Memory
RPG	Role Playing Game
SE	Secretaria da Educação
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	METODOLOGIA	20
3	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	25
3.1	O PROCESSO REFLEXIVO NA ATUAÇÃO DOCENTE	40
4	ESTÁGIO CURRICULAR: CONCEPÇÃO E HISTÓRIA	50
4.1	ESTAGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E PRÁTICA PEDAGÓGICA CURRICULAR	59
4.2	ESTÁGIO: MOMENTO DE SE TEORIZAR OU PRATICAR?	77
5	A PESQUISA PARA A ESCOLA A PARTIR DA ESCOLA	88
6	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	104
7	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	109
	À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICES	128
	APÊNDICE A - Questionário utilizado para mapeamento dos estudantes	129
	APÊNDICE B - Roteiro para entrevista piloto	130
	APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas	131
	APÊNDICE D - Termo de compromisso para participação na pesquisa.....	145
	APÊNDICE E - Características dos estudos de acordo com os informantes.....	146
	APÊNDICE F - Temas extraídos das respectivas falas dos entrevistados	147

APÊNDICE G - Características dos Trabalhos de Conclusão de Curso consultados.....	149
TRABALHOS DE CONCLUSAO DE CURSO CONSULTADOS	164
ANEXOS	175
ANEXO A - Diretrizes do estágio curricular supervisionado.....	176
ANEXO B - Dados extraídos do TCC “estágio curricular na formação docente: o processo na perspectiva do estudante de educação física”	177
ANEXO C - Pareceres do comitê de ética em pesquisa	178

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a produção de conhecimento se dá de diversas formas, especialmente por meio de pesquisas. E, dentre os tipos de pesquisas, têm-se as pesquisas documentais, as pesquisas aplicadas e as pesquisas realizadas no próprio campo de atuação. Neste último, o pesquisador interage com o ambiente estudado, influenciando e sendo influenciado pelos fenômenos que acontecem nele. É o caso da *pesquisa-ação*¹, que pode ocorrer na docência, uma vez que, quando um professor se propõe a investigar algum fenômeno em suas aulas, ele será atuante no processo, um sujeito que acompanha cada etapa, podendo, até mesmo, influenciar em seus resultados. Trata-se de uma ideia que segue o pensamento proposto por Pimenta (2000), de que “Ao investigar, o homem transforma a educação e é transformado” (p. 28).

Com isso, o professor tem a possibilidade de produzir conhecimento a partir da ação e da interação direta no seu ambiente de atuação que, obviamente, se refere a seres humanos e, por conta disso, a pesquisa em docência é tratada como sendo de cunho predominantemente qualitativo (GAMBOA, 1999).

Partindo do princípio de que a formação inicial é o caminho pelo qual o futuro professor abre as portas para a atividade docente, para os estudantes das licenciaturas que não tiveram a oportunidade de atuar em sala de aula antes de iniciar cumprimento do estágio curricular supervisionado², este se torna o primeiro contato deles com a tarefa de ensinar dentro do contexto escolar.

¹ Embora nossa pesquisa não seja uma pesquisa-ação, ela foi mencionada aqui por se tratar da mais utilizada quando o professor investiga sua própria ação docente, e o professor investigador é o foco do nosso trabalho.

² Devido à escassez de professores, hoje em dia podemos encontrar estudantes do primeiro ano do curso de Matemática e áreas afins ministrando a disciplina na Educação Básica por meio dos Processos Seletivos Simplificados realizados anualmente pelas Secretarias Estaduais da Educação, como é o caso da Resolução SE 89/2011 da SEE/SP, que rege:

Artigo 7º - A atribuição de classes e aulas deverá recair em docente ou candidato habilitado, portador de diploma de licenciatura e apenas depois de esgotadas as possibilidades é que as aulas remanescentes poderão ser atribuídas aos portadores de qualificações docentes, observada a seguinte ordem de prioridade:

V – a alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, ou de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina, que se encontrem cursando qualquer semestre.

§ 1º - Além das disciplinas específicas e/ou não específicas decorrentes do curso de licenciatura concluída, consideram-se para fins de atribuição de aulas na forma de que trata o *caput* deste artigo, a(s) disciplina(s) correlata(s) identificadas pela análise do histórico do respectivo curso, em que se registre, no mínimo, o somatório de 160 horas de estudos de disciplinas afins/conteúdos dessa disciplina a ser atribuída.

Como bem sabemos, o estágio supervisionado está garantido pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP 02/2002. Complementando, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, ainda nos traz em seu Art. 3º que:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002a).

Por este breve início, começamos a perceber que a legislação estabelece um elo entre a formação docente e a pesquisa, de modo que se o estágio curricular pode ser o início da atuação do professor na escola, temos um direcionamento para o fato de que estágio, formação docente e pesquisa não podem ser pensados desconectados e de maneira fragmentada. No entanto, Neira (2012) chama atenção para o fato de que, de modo geral, as pesquisas sobre o estágio têm caráter apenas descritivo, sendo que não são comuns pesquisas realizadas durante o desenvolvimento do estágio.

Não obstante as orientações das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) no tocante à importância das práticas curriculares e do estágio curricular supervisionado, bem como das atividades acadêmicas, científicas e culturais desenvolvidas durante o processo de formação docente, visualiza-se nos cursos certa ênfase na aplicação de conhecimentos em detrimento do estabelecimento da necessária relação entre a aprendizagem docente na formação inicial e as necessidades da escola básica, não contribuindo para que os futuros professores alcancem melhor compreensão do sistema escolar. De acordo com estudos que realizamos em Téó e Palma (2008; 2011) e Téó (2009), no curso de Licenciatura em Educação Física da UEL isso ocorre por conta de diferenças na concepção de docência que há entre os

§ 2º - A atribuição de aulas da disciplina de Educação Física, em observância à Lei Estadual 11.361/2003, será efetuada apenas a docentes e candidatos devidamente habilitados, portadores de licenciatura plena nessa disciplina.

§ 3º - Respeitadas as faixas de classificação, o candidato à contratação que não possua habilitação ou qualquer qualificação para a disciplina ou área de necessidade especial cujas aulas lhe sejam atribuídas, será contratado a título eventual, até que se apresente candidato habilitado ou qualificado, para o qual perderá as referidas aulas. (SÃO PAULO, 2011).

professores que prestam serviço para o Departamento de Estudos do Movimento Humano. Disso decorre que, ao pesquisar a docência, os estudos acabam sendo desenvolvidos por olhares que nem sempre corroboram as realidades das escolas de Educação Básica.

O Parecer CNE/CP 28/2001 do Conselho Nacional de Educação traz em seu texto as seguintes palavras:

O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar. (BRASIL, 2001).

E também,

[...] deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, [...], a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, [...], são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino” (BRASIL, 2001).

Com isso, o CNE deixa claro que o estagiário necessita vivenciar o *todo* da instituição escolar, e que o curso de formação precisa formar um professor, dentre outras características, pesquisador. Então, é possível vislumbrar o estágio como um campo de produção de conhecimento a partir do desenvolvimento de pesquisas.

Além disso, o estágio contribui para a formação contínua do professor-colaborador (também conhecido como orientador de campo), que deve ver a presença do estagiário não como um ‘intruso’ que vem inspecionar seu trabalho, mas como uma possibilidade real de ampliar seu campo de atuação e renovar sua prática pedagógica (PIMENTA e LIMA, 2004). Daí a necessidade de se orientar o futuro professor, desde a graduação, para o uso da pesquisa como meio de aperfeiçoamento profissional, formação contínua e socialização das metodologias de ensino já existentes na sociedade, e que o professor-orientador³ o receba como um parceiro e não como um ‘estranho portador de divagações teóricas’.

³ Os termos professor-orientador e professor-colaborador serão usados como sinônimos no presente trabalho e se relacionam aos professores das escolas que recebem e acompanham os estagiários.

Loiola (1993) aponta que, embora esteja prevista a indissociabilidade entre ensino e pesquisa⁴, houve

[...] uma divisão intelectual das funções de pesquisa e do ensino. A pesquisa foi assumida pelos especialistas, e o ensino passou a ser responsabilidade exclusiva de um corpo docente distanciado do processo de produção dos saberes. (p. 6).

Ou seja, ficou estabelecida a separação entre pesquisa e ensino e, com uma análise mais profunda, podemos perceber até mesmo uma hierarquização da importância entre aquele que ensina e aquele que pesquisa (o especialista faz pesquisa e o docente ensina, mas não produz saberes).

Isso também pode ser encontrado em Vieira (1993):

Embora as instituições que lograram êxito em exercer as duas atribuições tivessem criado instâncias específicas para a administração do ensino e da pesquisa, através das coordenações e pró-reitorias, o exercício da pesquisa, não fugiu à regra que em concreto responde pela prática das demais atividades, as quais resultam muito mais de um projeto individual ou de grupos do que de um esforço institucional. Ou seja, a pesquisa não se apresenta como um projeto coletivo da universidade. Do ponto de vista organizacional, o ensino e a pesquisa estão separados em compartimentos estanques. Cada pró-reitoria cuida do seu pedaço. Cada professor cuida da sua disciplina, da sua pesquisa. Na prática, o que se tem são ações paralelas: aqui a pesquisa, ali o ensino e, lá, mais longe, a extensão. E se o cruzamento entre as atividades ocorre, acaba por ser um vínculo que se estabelece muito mais por força da boa vontade dos que se envolvem nesta tarefa, do que resultado de um esforço institucional deliberado. (p. 9-10).

Com isso, ao encontrarmos tal separação entre as atividades de ensino e pesquisa mesmo na universidade, torna-se mister superar tal entrave no ensino superior e abrir possibilidades para a conexão ensino/pesquisa, também, na Educação Básica, de modo que o professor se torne um pesquisador da sua tarefa de ensinar. Daí surgiu-nos uma inquietação que é responder à pergunta: Como o estágio curricular supervisionado pode se configurar em um espaço para pesquisa?

No intuito de respondê-la, traçamos um objetivo geral, que foi analisar de que forma o estágio curricular supervisionado obrigatório pode se configurar em um espaço para o desenvolvimento de pesquisa na formação inicial docente. Para atingi-lo, delineamos os seguintes objetivos específicos: mapear os

⁴ Como bem sabemos, a Constituição Federal de 1988 prevê a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Antes disso, o Decreto-Lei 53/166 já orientava sobre a simultaneidade necessária entre ensino e pesquisa por parte dos professores das universidades federais.

estudantes dos terceiros e quartos anos do curso de Licenciatura da UEL que desenvolveram pesquisas no estágio, bem como o tipo de pesquisa que desenvolveram; identificar facilidades e dificuldades para o desenvolvimento de pesquisas durante o estágio; identificar dentre todos os TCC's dos anos letivos de 2010 e 2011 do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL quais foram desenvolvidos durante a realização do estágio curricular; entrevistar estudantes que desenvolveram pesquisas em seus respectivos estágios; encontrar hipóteses para que o estágio curricular supervisionado se configure em um espaço para o desenvolvimento de pesquisa.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho segue a proposição de Queiroz (1983), que afirma que as concepções pessoais e as emoções dos envolvidos no processo investigatório não ficam alheias à análise dos dados, afinal, a metodologia é “a reflexão sobre o caminho, ou os caminhos seguidos pelo cientista em seu trabalho, nas diversas fases da proposição da pesquisa e de sua realização”, devendo, ainda, estar “orientada pela própria *práxis*, pela ação do cientista sobre a realidade” (p.12). Então, o pesquisador se torna elemento vivo e ativo na pesquisa, de maneira que o seu *feeling* o direciona na interpretação dos dados e nas conclusões do trabalho. Além disso, levando em conta que se buscou considerar os níveis que caracterizam o desenvolvimento de uma pesquisa a partir de Gamboa (1999)⁵, entendeu-se que a presente pesquisa segue os pressupostos das pesquisas de cunho qualitativo.

A fim de dar conta do cumprimento dos objetivos propostos, optou-se pela estruturação do trabalho conforme os itens a seguir. O item 3 foi o espaço para apresentar o que se encontrou na literatura acerca da formação de professores, discutindo autores que se aproximavam daquilo que se imaginava ideal no tocante ao processo de formação inicial.

O item 4 discutiu o estágio curricular supervisionado, abordando o seu surgimento no processo histórico até as alterações na Lei que o tornou obrigatório nos cursos de Licenciatura. O estágio, ainda, foi relacionado com a prática pedagógica e tratado como um momento teórico-prático, concretizando a *práxis* docente.

O foco no item 5 foi que a pesquisa voltada para a escola deve ser desenvolvida no próprio ambiente escolar e pelos profissionais que nela atuam. Foram discutidas maneiras de se viabilizá-la como uma das atividades essenciais

⁵ Baseado em Gamboa (1999), o desenvolvimento de uma pesquisa deve ser organizado de maneira tal que haja articulação entre seus níveis, a saber: técnico-instrumental – referente à coleta, registro e tratamento dos dados e informações; metodológico – que são os procedimentos seguidos na pesquisa; teórico – referem-se à escolha de fenômenos como foco de observação e investigação; epistemológico – são os critérios utilizados para validação científica; gnoseológicos – referentes às formas de abordar o objeto; ontológico – que trazem as concepções de homem, sociedade, educação, tempo histórico e realidade a partir da visão de mundo do pesquisador. Com base nisso, a partir da concepção de sociedade que o pesquisador tem, ele desenvolverá cada um dos níveis de sua pesquisa, nunca perdendo de vista que cada decisão tomada durante o processo desencadeará ações/reações durante e ao final do trabalho.

para que o professor da Educação Básica possa aperfeiçoar sua prática docente e melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

O item 6 foi o espaço para discussão dos Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos pelos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física formados nos anos de 2010 e 2011. Os dados coletados junto aos respectivos Trabalhos estão na Tabela 5 do Apêndice G.

No item 7 analisou-se as entrevistas feitas com estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL que desenvolveram pesquisas durante seus estágios. As transcrições das entrevistas encontram-se no APÊNDICE C.

Na sequência, foram apresentadas as Considerações Finais, discutindo o estágio enquanto campo possível de se desenvolver pesquisas durante a formação inicial do professor de Educação Física na Universidade Estadual de Londrina.

No item APÊNDICES se encontram: o questionário utilizado para mapear os estudantes e identificar os *sujeitos-informantes em potencial*; o roteiro das entrevistas; a transcrição das mesmas; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; as características dos estudos de acordo com os informantes; os temas extraídos das respectivas falas dos entrevistados; e as características dos Trabalhos de Conclusão de Curso consultados.

Em seguida, estão as referências de todos os Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados pelos formandos dos anos de 2010 e 2011 para obtenção da graduação em Licenciatura em Educação Física.

Finalmente, o item ANEXOS contém as Diretrizes e os Objetivos do plano de estágio curricular supervisionado na UEL; as tabelas extraídas de Téo (2009); e os Pareceres de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

A fim de identificar os *sujeitos-informantes em potencial*, foi construído e aplicado um questionário⁶ junto às terceiras e quartas séries do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL no ano letivo de 2011. O propósito foi selecionar estudantes que desenvolviam no estágio pesquisas de iniciação científica ou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), afinal esses tipos de trabalhos exigiriam desenvolvimento metodológico que os caracterizassem como científicos.

⁶ O quadro com as questões utilizadas para mapear os *sujeitos-informantes em potencial* está entre os apêndices deste trabalho.

O mapeamento possibilitou a identificação de quatro *sujeitos-informantes*, que se prontificaram a participar desta pesquisa, respondendo a indagações que versavam sobre o desenvolvimento de suas respectivas pesquisas junto às escolas nas quais realizaram estágios.

Na sequência procedeu-se à leitura de todos os TCC's dos estudantes egressos nos anos letivos de 2010 e 2011, identificando aqueles desenvolvidos no ambiente escolar.

Entrevistas com os sujeitos selecionados

Uma vez selecionados os quatro *sujeitos-informantes*, as entrevistas foram do tipo semiestruturadas, abordando: a concepção sobre o *ser professor*, o entendimento de estágio na formação inicial, as condições apresentadas pelo curso para o desenvolvimento da pesquisa no estágio e o processo de desenvolvimento das pesquisas.

Devido às distâncias que separavam o pesquisador e os respectivos *sujeitos-informantes*⁷, a concretização das entrevistas se deu por meio do *software* de conversação *online* Skype™ Versão 6.3.73.105 © 2003-2013 Skype e/ou Microsoft - patentes pendentes, instalado em um Notebook da marca Sony Eletronics Inc., modelo Vaio ® Computer, com processador Inter (R) Corel (TM) i3-2310M CPU @ 2.1GHz/2.1GHz, com 4Gb de memória RAM, dotado do Sistema Operacional Windows 7 Home Basic 64 bits – Copyright © 2009 – Microsoft Corporation.

A formulação das questões foi feita de modo tal que permitisse uma coleta de dados estruturada e coerente com os objetivos do trabalho. Dessa forma, como o estudo foi referente ao estágio enquanto campo de pesquisas na formação inicial do professor de Educação Física, os questionamentos versaram sobre as motivações que levaram o estudante-estagiário a desenvolver sua pesquisa, de que forma o curso de formação contribuiu, as condições para sua implementação⁸ junto à escola e as possíveis contribuições que a pesquisa trouxe à sua aprendizagem

⁷ Com o término da graduação os estudantes e o pesquisador se mudaram da cidade de Londrina.

⁸ Conforme o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, implementar significa: “1. Dar execução a (plano, programa ou projeto). 2. Levar à prática por meio de providências concretas” (FERREIRA, 1999, p. 1078). Embora seja considerado um neologismo, é no sentido de *dar execução a um projeto* que utilizaremos a expressão *implementação* no presente trabalho.

docente, bem como ao processo de ensino/aprendizagem da escola na qual fora desenvolvida.

A opção pelo registro das informações a partir do diálogo de uma entrevista, ao invés da aplicação de um questionário rígido, se deu a fim de não se perder a possibilidade de o *informante* participar mais ativamente do processo, abordando o assunto com liberdade e expondo fatos alheios ao fenômeno investigado em si, porém determinantes nas diversas escolhas feitas durante a caminhada, neste caso, o desenvolvimento da pesquisa no estágio.

Buscou-se focar a organização deste estudo a partir de Lüdke e André (1986). Essas autoras partem de Bodgan e Biklen (1982), sugerindo que haja uma estruturação ao longo do processo de coleta de dados a fim de evitar que o pesquisador termine “com um amontoado de informações difusas e irrelevantes” (BODGAN e BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 46). Com isso, à medida que as ideias foram extraídas das conversas, já eram transpostas para a Tabela 2 – Temas extraídos das respectivas a fim de agrupar as ideias presentes na fala de cada informante.

Esta pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos sob o Parecer 318/2011, sendo que os *sujeitos-informantes* receberam esta informação e tiveram total ciência quanto aos objetivos, assinando o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, mediante o qual tiveram a garantia de seus respectivos anonimatos. Não se pretendeu identificar os informantes, sequer pelo gênero, sendo que suas respostas foram associadas a letras e números, a saber, UEL1, UEL2, UEL3 e UEL4.

Seguindo Lüdke e André (1986, p. 51), optou-se por revelar valores e preconceitos dos autores deste trabalho no tocante ao tema do estudo, pois isto facilitaria aos possíveis leitores identificar eventuais impregnações de ideias na análise dos dados. Com isso, houve determinadas escolhas em detrimento de outras durante o tratamento das informações coletadas.

Dessa forma, no problema de pesquisa já se partiu do pressuposto de que o estágio curricular supervisionado pode se configurar em um campo de pesquisa durante a formação inicial docente em Educação Física na UEL, restando-se encontrar meios para viabilizar essa possibilidade.

Procedimentos para análise das entrevistas

Como já se afirmou anteriormente, o foco durante a análise esteve em encontrar nas falas dos entrevistados aspectos referentes ao fato de como o estágio se torna campo de pesquisa, ou seja, buscou-se fugir de palavras desconexas e de eventuais vícios de linguagem. Isso está de acordo com Franco (2005), que adverte que mensagens isoladas não devem ser levadas em consideração no momento da análise temática, pois o sentido do *todo* não pode ser buscado em falas apartadas.

Para dar conta de identificar e extrair as ideias centrais da fala dos informantes fez-se sua categorização por tema. De acordo com Bardin (1979),

[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significação isoláveis (p. 105).

Disso, entende-se que ao tematizar a fala do informante por categoria pode-se isolar do *todo* aquilo que efetivamente atribui significado à análise. O autor também salienta que a categorização temática é uma ferramenta para análise de entrevistas, sendo que o tema, quando utilizado com o fim de registro do *sentido* da fala, pode ser entendido como uma “regra de recorte”. Além disso, geralmente o tema é “utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (*idem, ibidem*, p. 105; 106).

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A sociedade está em constante processo de mudança nos seus modos de interagir com o mundo e com as pessoas. Com isso, as necessidades profissionais e sociais, para dar conta dessas interações, evoluíram, e aquilo que era satisfatório outrora, hoje pode não ser. Se a maneira de *ser humano* mudou, automaticamente as instituições⁹ que humanizam também precisam rever suas intervenções, a fim de darem conta de sua função primordial, que é fazer com que as pessoas coexistam em harmonia.

Mas, o que nos interessa no presente trabalho são as questões relacionadas à Educação e, nesse âmbito, Neira (2012) salienta que o foco de atuação da escola mudou ao longo dos anos e hoje deve promover inúmeras reflexões acerca do conhecimento disponível à sociedade. Dessa forma, o papel do professor em sala de aula passou a ser o de um profissional com identidade própria, que busca agir de acordo com as necessidades de aprendizagens das turmas nas quais ensina.

Como profissionais da Educação, não podemos conceber que qualquer um possa se aventurar a ser professor a partir de tendências vocacionais ou iluminação espiritual. Afinal, se a atividade docente é caracterizada como profissão, o mínimo que se deve exigir para seu exercício é a formação para tanto. Sobre isso, Ghedin (2009) afirma:

O que os torna profissional do ensino é um processo formativo, adequado, pensado intencionalmente de uma determinada forma e ação que permite intervir politicamente na organização da sociedade, considerando os limites históricos sociais e políticos, também da nossa própria atuação. (p. 4).

Então, é o processo de formação docente que pode conferir aos interessados na profissão a devida titulação e o direcionamento para o exercício da docência.

Os debates sobre a produção do conhecimento em Educação Física iniciaram-se ainda na década de 1980, a partir da Resolução CFE 03/87. No entanto, passados mais de vinte e cinco anos, as discussões acerca do

⁹ Podemos considerar a família, as igrejas, as escolas, os clubes, as universidades, enfim, todos os ambientes nos quais há troca de experiências como centros humanização.

aprimoramento profissional do professor de Educação Física permanecem em pauta nos cursos de formação docente e, cada vez mais, o professor da Educação Básica com o perfil pesquisador é um ideal em muitas instituições formadoras.

Em Neira (2012) encontramos que “Reformar o currículo dos cursos que formam para a docência tornou-se imprescindível, tendo em vista o atendimento das novas demandas escolares.” (p. 179).

Dentre essas demandas está a necessidade da aquisição de conhecimentos pelos docentes sobre o ato de pesquisar na escola, e aí a formação inicial tem muito a contribuir, direcionando seus estudantes para as mais diversas investigações nas escolas por meio das atividades do TCC e do estágio curricular supervisionado.

A partir disso entendemos como necessárias algumas (ou muitas, conforme o caso) mudanças na organização curricular dos cursos de formação docente, afinal, de uma maneira geral, estes não têm preparado os docentes para os reais problemas encontrados no ambiente escolar. Inclusive, “parte significativa dos discursos de pesquisas acadêmicas sobre o ensino não tem se materializado no ambiente escolar” (*idem, ibidem*, p. 179).

Outro problema é que há universidades que abordam os saberes docentes como mercadorias. Loiola (1993) aponta que uma das razões para a dissociação entre ensino e pesquisa decorre do

[...] surgimento de ‘uma lógica do consumo dos saberes escolares’ em decorrência da desconfiança de que os saberes transmitidos pelas escolas não mais correspondem àqueles socialmente úteis ao mercado de trabalho. Dessa forma, a seleção de conteúdos escolares não seria mais função dos professores, mas das pressões dos consumidores em função das necessidades do mercado de trabalho (p. 7).

Em uma linha de pensamento aproximada, Neira (2012) observa que:

Quando tratados como clientes, os graduandos constroem identidades docentes alinhadas a um projeto personalista e mercadológico, características indesejáveis quando se projeta a formação de sujeitos que comporão uma sociedade democrática (p. 80).

Podemos notar que embora os dois estudos estejam separados dezoito anos pela linha do tempo, o sistema de ensino ainda passa por

dificuldades no momento de selecionar e organizar seus conteúdos, pois as pressões mercadológicas exercem influência nas escolas, sejam as de Educação Básica ou as de Ensino Superior.

Disso decorre que os estudantes acabam se tornando clientes que tomam ciência de uma série de saberes que utilizarão mais tarde no mercado de trabalho. Porém, quando isso acontece nos cursos de licenciatura, o problema se agrava, pois seus estudantes vão atuar diretamente na formação da sociedade futura, sendo determinantes na formação de opinião, e assim podem comprometer a construção da sociedade democrática, como destaca Neira (2012).

Ocorre que é dado muito valor à aplicação de conhecimentos prontos, e é grande o número de cursos de formação que não atribuem a devida atenção para as aprendizagens voltadas às experiências escolares, essencialmente o desenvolvimento do estágio, afinal, “a ausência de relação entre a escola e os conteúdos disciplinares impede uma compreensão mais profunda daquilo que os licenciandos observam quando se aproximam do exercício profissional”. (NEIRA, 2012, p.181).

Atualmente, podemos dizer que a docência é uma profissão marcada por um processo de formação que não tem um início preciso, pois o sujeito se torna professor ao longo de toda a sua vida. Januário (2012) afirma que o “desenvolvimento profissional decorre também antes e durante o período de formação inicial”, com isso “a formação deve ser considerada como um processo contínuo e multilateral” (p. 24).

Sobre a aprendizagem da docência, Pacheco e Flores (1999) afirmam que:

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (p. 45).

Com isso, percebemos que não dá para se precisar com exatidão em qual momento o sujeito começa a se tornar professor, ou quando ele estará efetivamente pronto para iniciar o exercício da profissão. Além disso, não existe

também um caminho único e comum a ser seguido por todos aqueles que desejam seguir a profissão.

Pacheco e Flores (1999) ainda entendem que

[...] aprender a ensinar implica um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada a experiência enquanto professor. Esta sequência evolutiva está marcada pela **descontinuidade**, significativamente notada na passagem de aluno a professor, na medida em que são diferentes, quer os papéis que desempenha, quer as situações que enfrenta (p. 47).

Então, ao escolher a profissão, o futuro professor já terá passado por inúmeras experiências escolares como estudante. E esse período também terá oferecido contribuições significativas para sua construção pessoal do que é ser professor. Posteriormente a isso é que ele deverá ingressar em um curso de formação, no qual aprenderá os conhecimentos científicos que embasam o ofício, bem como adquirirá o suporte epistemológico inicial para ingressar em uma sala de aula como docente.

Ampliando essa ideia da não existência de um momento exato no qual se inicia a formação de um professor, Pacheco e Flores (1999) também afirmam que:

O professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu actuar, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue, ora rejeita. O longo percurso de aluno permite-lhe o contacto com um elevado número de professores que manifestam um estilo próprio de ensinar, cujos aspectos negativos e/ou positivos do seu comportamento profissional, consciente ou inconscientemente, se manifestam no momento em que o aluno se torna efectivamente professor (p. 53).

Ou seja, o momento exato talvez até exista, porém está ligado ao ingresso na vida escolar como estudante da Educação Básica, e não como estudante do curso de formação inicial de professores.

Paralelamente a isso, o professor jamais poderá perder de vista a necessidade de investir em sua formação continuada, pois é por meio dela que poderá se atualizar, adquirir novos conhecimentos e certificar que está no caminho adequado. Batista *et al.* (2012) desenvolveram um estudo que lhes permitiu inferir

que “a natureza da profissão de professor é um processo inacabado, com necessidade de uma aposta constante na renovação do conhecimento” (p. 104).

Autores como Pimenta *et al.* (2005) e Rivas *et al.* (2005), os quais escrevem sobre a formação continuada, afirmam que a formação inicial, embora importante, não se mostra como suficiente para que o educador esteja preparado para atuar.

Com relação aos conteúdos selecionados, Pacheco e Flores (1999) analisam o quanto é complexa a tarefa de escolhê-los, afinal,

[...] quando nos referimos ao *conhecimento* do professor entendemo-lo como um saber (ou conjunto de saberes) contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, correspondendo ao conceito aristotélico de *sabedoria*, reflectindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas, etc (p. 16).

Costa (2012) reforça que o caráter plural dos saberes docentes é tão acentuado que fica impossível de as instituições formadoras adotarem programas prontos e definidos. Em essência, o professor necessita saber sobre os seus saberes, inclusive como aprende sobre eles, e esse deve ser o eixo norteador da toda formação, seja inicial ou contínua. Esses saberes, Tardif (2002) chama de *saberes docentes*, que são construídos a partir da história de vida de cada professor. Complementando, Nóvoa (1992) considera que o saberes docentes são construídos a partir de “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 3).

Além de necessitar saber exatamente o que ensinar e por que ensinar, o professor precisa ter em mente quando ensinar, como ensinar, para que ensinar, quando avaliar, por que avaliar, como avaliar, que tipo de avaliação utilizar, acima de tudo, ele precisa ter exata noção de qual é o papel da sua disciplina no sistema de ensino. E podemos ir além, questionando se: O professor aprende com aquilo que ensina? E o que aprende quando ensina? E assim por diante, sempre refletindo sobre os atos que pratica enquanto ensina.

Januário (2012) destaca que a formação inicial do professor é precedida por dois momentos que a influenciam decisivamente. Ele se refere aos períodos da “infância e adolescência” (p. 22). Portanto, a formação inicial é apenas um passo no processo de formação docente – embora um passo essencial por legalizar a condição profissional. Em síntese, a formação inicial docente representa

apenas o meio pelo qual se adere à tarefa de ensinar, embora isso não a torne menos importante.

Bisconsini (2013) chama a atenção para o fato de que defasagens escolares que os estudantes de licenciatura portam desde a Educação Básica deverão ser corrigidas pelos cursos de formação inicial, destacando o conceito de simetria invertida apresentado no Parecer CNE/CP 009/2001:

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. (BRASIL, 2001, p. 30).

Fica aqui apontada outra responsabilidade dos cursos de formação inicial, que é ajudar o futuro professor a superar deficiências que carrega desde o tempo em que fora estudante da Educação Básica.

Reconhecemos a importância da formação inicial do professor, sendo que a mesma não pode se limitar à aquisição de técnicas e memorização de sequências didáticas para atuação em sala de aula. É preciso instigar a reflexão e a criticidade dos futuros professores, fazer com que eles não se aquietem aceitando as imposições e, até mesmo, suas próprias ações como eternas. É necessário ter consciência das consequências de cada ato realizado (BATISTA *et al.*, 2012). Daí a importância de se desenvolver uma postura profissional autônoma e analítica frente ao conhecimento e à forma de condução do método de ensino/aprendizagem.

Pimenta e Lima (2004) entendem que a formação inicial tem que promover no estudante a condição de “decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos, para a teoria e a prática de ensinar.” (p. 90-91). Ou seja, a formação inicial se une à formação contínua e perdura por toda a atividade docente, permitindo a renovação e o aperfeiçoamento da identidade profissional do professor.

É importante que o aspirante à docência inicie o processo com a consciência de que está diante de uma profissão caracterizada, concomitantemente, pela coletividade, pela individualidade, pela imprevisibilidade, enfim, pela complexidade que marca a existência humana.

Com efeito,

Formar profissionais nesta perspectiva exige processos de desenvolvimento flexíveis, articulados, integradores e não processos reducionistas, centrados no treino de habilidades ou na aquisição de competências a serem reproduzidas nos locais da prática. É necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades, mas, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vai deparar no seu local de trabalho, na escola, e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação pedagógica (BATISTA *et al.*, 2012, p. 91).

Em vista dessa citada complexidade – que compõe o ser humano – a tarefa de ensiná-lo deve, também, possibilitar-lhe o acesso ao conhecimento acumulado, bem como fornecer-lhe subsídios para se situar como indivíduo que interage na construção do processo histórico da sociedade por meio de sua atuação social e profissional.

Vale ressaltar que os modos de vida das diversas camadas sociais não são “obra do destino” e, tampouco, predeterminados no momento do nascimento das pessoas. Assim, chamando a atenção para que cada agente social conheça as imposições ideológicas atuantes no meio, a escola tem que proporcionar a esses agentes um ensino que possibilite tanto a compreensão da sociedade em que vivem, como a articulação para reorganizarem aquilo que for passível de ser mudado a partir do conhecimento e das ações. Frente a isso, Demo (1991) chama a atenção para o fato de que uma das exigências para o professor é ser “agente de mudança na sociedade” (p. 53).

Neira (2012) recorda que “O mundo globalizado, dinâmico, veloz e cercado de modismos influi diretamente na forma como estabelecemos as relações interpessoais” (p. 177). Ou seja, tornar-se humano envolve processos complexos que norteiam a vida das pessoas.

Sergio (1996) aponta que “nas ciências, não há estruturas em sentido estático, mas processos marcadamente dinâmicos, temporais, inovadores e criativos” (p. 102). Então, se as ciências são marcadas pela descontinuidade, o ser humano também precisa ser considerado a partir de sua dinamicidade e seu lado sociológico.

Sobre o tema, interessantes são os apontamentos de Morais (1995):

Se hoje me volto com encanto para o tema da corporeidade, é exatamente por entender o corpo como densa expressão do espírito e, simultaneamente, berço de uma interioridade transcendental. Ora, o *corpo-objeto* – nos laboratórios – é “objeto de conhecimento”, isto é, oportunidade de disseções e estudos funcionais. Mas o *corpo-sujeito*, existencializado por todos nós, é forma e movimento, é fluxo energético que traduz as articulações sutis entre cérebro e mente (p. 152).

O processo de dinamicidade na vida humana, sugerido por Sérgio (1996), perpassa pelo conceito de corporeidade¹⁰ apresentado por Moraes (1995), afinal cada ser humano é um complexo composto a partir de tudo o que vivencia durante a sua existência, desenvolvendo-se a partir dos contatos que estabelece. Esses fatores influenciam nos processos tanto de humanização quanto de hominização da espécie.

Para dar conta de sobreviver, o homem estabeleceu uma forma ativa de relação com o meio onde vive, adaptando-o de acordo com as suas necessidades. No entanto, ele próprio evolui e se modifica à medida que adapta e transforma o seu universo, utilizando-se, assim, da cultura humana acumulada para satisfazer a sua existência. Demo (2012) lembra que “ao contar uma história, passamos a fazer parte dela como intérprete, ou seja, a reconstruímos na condição de sujeito comunicativo” (p. 355-356). Com isso, percebemos que temos ação sobre tudo o que passa por nós.

Esse complexo sistema de adaptação do ser humano basicamente é o início da discussão sobre o processo de hominização, que, segundo Santos e Lima (1990), “é um processo *multifactorial e multidualético*, determinado por uma multiplicidade de factores (genéticos, ecológicos, técnicos, sociais e culturais), numa interacção permanente” (p. 246). Além disso, a hominização exige “a cooperação dos diferentes indivíduos nele implicados, gerando uma organização social cada vez mais complexa” (*idem, ibidem*, p. 250).

Como podemos perceber, no processo de hominização, o sujeito vive uma relação ativa no processo de adaptação ao meio, estabelecendo aquilo

¹⁰ Não é nossa intenção aqui buscar a compreensão do fenômeno da corporeidade, afinal, como bem descreve Moreira (1995), “olhar atentamente o fenômeno da corporeidade é adentrar o domínio do impreciso, do complexo, das imperfeições e da desordem do mundo” (p. 17). E vale salientar que nosso trabalho não daria conta dessa discussão, no entanto, jamais perderemos de vista que abordamos o corpo como a representação do todo de um sujeito, a única forma de ser no mundo, o corpo unificado em sua plena existência e sem o dualismo corpo-mente. Conforme Guedes (1995), “é o corpo que somos que fala o que pensa, vai para as ruas gritar seus direitos, depõe presidentes, ara lavouras, faz greve, denuncia as diferenças, traz as marcas da miséria pela figura da fome, sobrevive em meio a tanta violência e corrupção, enfim, é o que nos faz presentes” (p. 40).

que podemos chamar de *práxis* que, assim, como discutimos na *práxis pedagógica*, é um intenso ir e vir, sempre confrontando o conhecimento¹¹ que já se possui com o ambiente no qual se atua, buscando, a partir dessa relação, aperfeiçoar tanto aquilo que se conhece como a forma que se intervém. Porém, outro aspecto a ser destacado é que a hominização não diz respeito, necessariamente, a um único sujeito, mas sim à adaptação da espécie humana de uma maneira geral.

Para complementar o processo de hominização, cada indivíduo passa pelo processo de humanização, que é o meio que o torna humano e adaptado a viver em sintonia com os demais seres humanos. Portanto, nós nos tornamos humanos de acordo com aquilo que nos chega por meio das pessoas, dos objetos, dos fenômenos que nos cercam, bem como pelo que vemos e ouvimos nos meios de comunicação. Para enfrentar as influências que podem nos atingir negativamente, ou mesmo para saber como utilizá-las para resultados benéficos, é preciso um pensamento reflexivo, analítico e crítico, algo que deve acompanhar o sujeito, principalmente a partir dos conhecimentos adquiridos na escola.

Além de ensinar conteúdos significativos para a inserção social e profissional dos indivíduos, cabe ao sistema de ensino contribuir no processo de humanização por meio da educação escolar. No entanto, não se trata de algo simples de ser realizado, pois perpassa pela tomada de consciência da construção histórico-social da humanidade.

Então, se a Educação se mostra como um possível local para o sujeito adquirir um pensar crítico que faça frente às diversas situações e imposições do sistema dominante, é tarefa do professor contribuir com o estudante para a construção de tal criticidade e dar seguimento aos processos de hominização e humanização.

Dentre as principais responsabilidades dos docentes formadores no processo de mudanças na sociedade está a necessidade da constante revisão da prática do que é *ser professor* na sociedade atual. Isso pode se dar a partir da vivência profissional aliada à reflexão propiciada pela literatura, podendo atingir,

¹¹ Aqui entendemos o conhecimento a partir de Santos e Lima (1990), que o consideram uma “descoberta constante com base nas ações do sujeito. Estas ações, ao mesmo tempo que permitem a descoberta das coisas, enriquecem-se na sua aplicação, tornando-se mais flexíveis. As novas situações que constantemente motivam o sujeito exigem-lhe um reajustamento constante da ação” (p. 268). Ou seja, eu posso afirmar que conheço algo a partir da minha maneira de compreendê-lo e da forma como ajo sobre ele, nunca perdendo de vista que se trata de um processo contínuo, inacabado e inacabável.

assim, o aperfeiçoamento da ação enquanto formador de sujeitos críticos e reflexivos que, por sua vez, deverão ensinar a partir dos mesmos princípios.

Segundo Ghedin (2009), existem tendências filosóficas que norteiam o processo de formação de professores no Brasil. Sendo assim, é importante que saibamos que concepção de mundo prevalece e que visão de ser humano está presente nesses processos de formação. Afinal,

Cada tendência apresenta um conjunto de características diferenciadas e são estas que nos possibilitam identificar que há, pelo menos, mais do que uma que procura propor uma formação, ou proporcionar e desenvolver uma determinada perspectiva de formação. Subjacente a uma prática formativa há sempre, como pressupostos de um processo de formação de professores, uma proposta de formação humana. Portanto, sendo explícita ou não, em todo processo formativo há uma Filosofia que orienta as ações. Por isso, há um pensamento – um conjunto de idéias – que orientam um conjunto de ações, portanto, há um conjunto de teorias que estão por trás das práticas que orientam as próprias praticas. (p. 1-2).

Para não ficar alienado e seguir orientações que fugiriam aos seus anseios educacionais, o professor em formação precisa identificar as ideias e ideologias que orientam as ações em cada processo formativo. É fundamental que cada um compreenda esse processo no qual todos os indivíduos devem ser sujeitos, e não objetos. Devem ser sujeitos porque são participantes e ativos na apreensão dos conteúdos ensinados, ao passo que se tornam objetos inanimados se estiverem alienados.

França (2009) adverte que a própria organização dos currículos dos cursos de formação está impregnada pelas questões paradigmáticas que delineiam o modo como a sociedade é organizada. Disso, deduzimos que a formação inicial não consegue dar conta de preparar totalmente o docente para contribuir com seus estudantes na construção do pensamento liberto das imposições sociais, afinal, os currículos são compostos por um sistema que norteia os rumos da sociedade. Portanto, caberá a cada estudante se aprofundar e buscar aperfeiçoamento profissional pela formação complementar¹².

Se a escola foi assumindo novas responsabilidades à medida que as exigências sociais foram se modificando, as disciplinas escolares também foram

¹² Muitos professores universitários lideram grupos para discutir as mais diversas questões, inclusive as de ordem ideológicas.

sendo ora excluídas, ora incluídas para dar conta da Educação Básica¹³. Com isso, o ensino é chamado a proporcionar aos estudantes o discernimento – dentre o universo de informações disponíveis – do que deve ser aceito ou refutado com base na capacidade de reflexão individual e coletiva, e a Educação Física não está livre dessa responsabilidade (NEIRA, 2012).

Se outrora bastava ao licenciando de Educação Física aprender como aplicar exercícios e treinamentos físicos e colocar isso em prática nas escolas, agora o futuro professor deve *aprender a compreender* a diversidade cultural geral e local de onde atua, bem como as diversas influências que perpassam a região, conduzindo seus estudantes a refletirem sobre elas. Infelizmente, ocorre que, de uma maneira geral, os programas de formação de professores de Educação Física ainda não dão conta de atender a essas necessidades educacionais. Nóvoa (1999) identificou desarmonia entre o que propõem as instituições formadoras e aquilo que a realidade escolar necessita dos seus professores.

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de ‘inovação’, de ‘mudança’, de ‘professor reflexivo’, de ‘investigação-ação’ etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação etc. (p. 15).

E o autor ainda afirma que “Em grande parte, esta comunidade científico-educacional alimenta-se dos professores e legitima-se por meio de uma reflexão sobre eles.” (p. 15), indicando que há professores-pesquisadores das universidades que se utilizam do professor da Educação Básica para crescimento profissional.

É importante que o professor consiga dialogar com a realidade, proporcionando a emancipação social por meio do questionamento crítico sobre teoria e prática (DEMO, 1991). E, para alcançar melhores resultados nesse diálogo, é importante a *ação-reflexão-ação reformulada* por meio da pesquisa científica. Souza Neto *et al.* (2012) também chamam a atenção para o fato de que a formação

¹³ Conforme afirma Wilson Correia – colunista do site “Brasil Escola” – no artigo “Filosofia, Educação Básica e Cidadania”, a Filosofia é uma disciplina que ao longo da história tanto já fez parte do currículo da Educação Básica, como já deixou de fazer, sempre atendendo aos interesses educacionais de cada momento (CORREIA, s/d). Para o ano letivo de 2013, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná reduziu o número de aulas das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física a fim de aumentar a carga horária de Matemática e Português (PELEGRINO, 2012).

do professor “deve ser pautada por um processo de ação-reflexão-ação, com ênfase na docência e na formação do educador” (p. 114).

Pimenta (2000) salienta que a “reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso, é necessário mobilizar a *reflexão sobre a reflexão na ação*” (p. 23), explicando que se trata de uma reflexão que avance em relação à situação imediata e permita construção teórica do que se produziu com ela.

Por sua vez, Demo (2005) destaca a necessidade de as pessoas *saberem pensar*, pois “Saber pensar é a teoria mais prática que existe, ou a prática mais teórica que existe. Já não cabe separar pensar de intervir”, e ainda, “Há outra face interessante do saber pensar que é a possível confluência entre epistemologia e política social.” (p. 75). Portanto, no ato de pensar consciente reside a essência da maneira de intervenção autônoma, crítica e inteligente do ser humano.

Ghedin (2002) contribui para elucidação do pensar consciente sobre a prática:

Não há o que possa explicar melhor o sentido de nossas práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades de estabelecer-se em nós um processo sistemático de reflexão sobre elas (p. 141).

Considerando que a prática deve ser pautada em um processo prévio de reflexão, refletir sobre ela seria o equivalente a pensar sobre o pensamento. Por outro lado, separar reflexão e ação seria negar a identidade ontológica do ser humano (*idem, ibidem*). Portanto, ao professor, é preciso pensar sobre o pensamento!

Segundo Ghedin (2009), a separação entre teoria e prática só ocorre em se tratando de *Didática*, pois no viver do ser humano não existe tal separação. O que acontece, é que todos estão constantemente orientados por teorias e sempre que mudam o posicionamento em relação a algo, assim o fazem por influência de uma nova teoria. Disso resulta que, até mesmo nas ações cotidianas as pessoas agem a partir de algo já existente, e quando surge algo novo, há um repensar dessas ações com base em uma nova teoria e a conseqüente construção de novas ações. Enfim, toda ação resulta de uma maneira de pensamento – que é uma concepção abstrata – que, por sua vez condiciona uma forma de agir, que deverá

ser reformulada pela mudança de pensamento (nova teoria), e assim sucessivamente.

Fazendo-se um paralelo da *ação-reflexão-ação reformulada* com o fazer docente, Ghedin (2009) afirma que os saberes do professor se referem ao conhecimento, e são elaborados a partir da “experiência sistematizada e refletida”, sendo construídos “a partir *da prática e na prática*” (p. 04). Ou seja, se mesmo no cotidiano o *ser humano* necessita de constantes mudanças de comportamento decorrentes do repensar suas ações, o *ser professor* exige o mesmo conceito de reformulação, porém muito ampliado, pois este tem consigo a responsabilidade de conduzir outras pessoas rumo ao conhecimento, influenciando em suas respectivas formações política e social.

No entanto, isso seria apenas o primeiro passo, pois o profissional da docência acumula saberes ao longo de toda sua atuação, sempre reelaborando e reconstruindo conhecimentos antigos e acrescentando novos ao longo do tempo.

O professor pode (e deve) estudar seu ambiente de trabalho e verificar possibilidades de modificar seu modo de ensino, mas sempre que desejar isso, deverá fazê-lo por meio de estudos e da implementação de teorias que atendam às demandas da sua escola, e não simplesmente por meio de tentativa e erro na aplicação de técnicas copiadas de outros profissionais.

Um problema, relatado por Neira (2012), é que existe uma lacuna entre a formação docente e o que ocorre na realidade escolar. Isso se mostra principalmente porque os estudos nas ciências da Educação avançaram de maneira surpreendente nos últimos anos, porém isso não refletiu nas práticas pedagógicas das escolas.

Dito isso, salienta-se a importância de o profissional da Educação ser preparado, desde o momento de sua formação inicial, para praticar a pesquisa em seu ambiente de trabalho. Claro que não se trata de utilizar as salas de aula como laboratórios com “cobaias”, mas como centros de constante avaliação e repensar da prática docente, um local onde se recolham informações acerca dos atos ali praticados para, posteriormente, estudá-las a partir do referencial teórico existente, contribuindo para um repensar da ação profissional.

A identidade profissional do professor é construída ao longo de sua formação – inicial e contínua – de modo que tudo aquilo que vivencia traz contribuições para a sua prática docente. Suas atitudes determinam o que ele é, e

por meio delas é que se constroem os caminhos para se alcançar as metas desejadas. Então, ao mesmo tempo em que se transforma, o professor tem que ser um transformador do meio no qual atua.

Disso percebemos que a prática docente é que vai revelar o que o professor representa. No entanto, essa é uma prática que, necessariamente, está sustentada por uma teoria que o orienta, pois é a junção da teoria com a prática que vai proporcionar o entendimento da realidade em uma perspectiva de Educação que aqui se propõe. Ghedin *et al.* (2008) afirmam que “não há prática que se sustente sem uma teoria, por mais que as ignoremos.” (p. 14), pois sempre que uma prática apresenta ou nega uma ação, assim se faz a partir de uma teoria intrínseca, e refutar essa condição é velar-se para o verídico.

Considerando a inseparabilidade entre teoria e prática no fazer docente, isso precisa ser reportado aos processos das formações inicial e contínua de professores. Frente a essa indissociabilidade, Ghedin *et al.* (2008) avançam ao afirmarem que “o elemento que faz o imbricamento entre a teoria e a prática é o processo de pesquisa que se desenvolve ao longo de toda formação profissional.” (p. 15), e a ausência de trabalhos investigativos pode tornar a formação docente incompleta e traduzir-se em uma formação dita *tradicional*, o que prejudicaria a possibilidade da autonomia e da independência do professor durante sua atuação.

As instituições formadoras devem proporcionar conhecimento aprofundado acerca da disciplina que cada professor ensinará, todavia, não se pode perder de vista que os profissionais da docência necessitam de uma gama de saberes que são constitutivos do processo de ensino/aprendizagem, que perpassam a leitura do ambiente de atuação e a interpretação de inúmeros fatores que passam despercebidos nos métodos técnicos de ensino.

Com relação à escola pública, é grande a quantidade de agentes sociais – como jornais, revistas e TV’s que afirmam que ensino de qualidade está na escola privada – que a criticam como se ali fosse gerada toda a crise do ensino. Na verdade, os problemas existem, mas precisam ser analisados de maneira crítica e reflexiva para que se chegue a compreensões satisfatórias.

A sociedade está constantemente em processo de modificação. Igualmente, as características das pessoas também estão sempre em processo de mudança. Disso decorre que o perfil dos estudantes, não importa em qual nível estejam, também se modificou.

Esse panorama exige uma escola que prepare, desde a educação infantil, as crianças para atuarem no novo cenário, e isso vai além de aprender números, letras e fórmulas. É fundamental que cada sujeito se comporte e aja em conformidade com seu papel social, de modo que a criança deve aprender sim, mas aprender sem deixar de ser criança, o mesmo ocorrendo com o adolescente – que tem o direito de cumprir o papel de adolescente perante a sociedade, e assim por diante. Enfim, vivemos um tempo no qual os valores¹⁴ pessoais, a comunicação, o respeito pelo espaço do outro, a consciência ecológica e outras questões emergem da sociedade e necessitam de tratamento pedagógico no ambiente escolar.

Mas, o que acaba acontecendo constantemente é que a culpabilização pelas falhas no processo educativo acaba recaindo exclusivamente sobre o professor que, ao lado dos estudantes, são as vítimas da pobreza que marca as políticas públicas educacionais no tocante a fatores como baixa remuneração, escassez de materiais e falta de condições para formação continuada. Nóvoa (1999) diz que é para os professores “que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas.” (p. 13). Dessa forma, muitos discursos apresentam o pouco que faz em relação à melhoria do trabalho docente.

Ghedin *et al.* (2008) sinalizam que nesta escola o professor tem que ter atributos como: compromisso com os estudantes; atuação de qualidade para todos; capacidade de criação, de inovação, de produção de conhecimento e de participação nas decisões; consciência da importância do seu papel enquanto agente escolar. Além disso, a escola tem que preparar pessoas que apreciem o estudo e gostem de se envolver com as questões que envolvem o dia a dia, seja no relacionamento interpessoal ou com a mídia, com o mercado, etc. Enfim, é necessário que os sujeitos recebam uma formação que lhes permita refletir e criticar o universo que os rodeiam.

E, para que a escola construa esse tipo de sociedade, é igualmente importante que os professores tenham a mesma capacidade, e aí entra a necessidade de as escolas formadoras prepararem os futuros docentes sob as

¹⁴ Admitimos que os valores sejam aprendidos pelas pessoas desde que começam a estabelecer contato com a sociedade na qual vivem, e é assim que o ser humano aprende a se vestir, a se comportar em cada situação, a apreciar o belo ou o feio, bem como conhece quais são os deveres e os direitos de cada um. A partir da maneira como as pessoas atendem ou transgridem os padrões sociais, seus comportamentos são avaliados como maus ou bons sob os diversos pontos de vista (éticos, estéticos, religiosos, etc.). (ARANHA e MARTINS, 2009).

mesmas perspectivas, inclusive no momento de realizar as atividades do estágio, que se trata do confronto com a realidade da atuação dos educadores.

Ainda de acordo com Ghedin *et al.* (2008), a formação inicial necessita vincular prática e teoria durante todo o curso, fazendo com que o estudante leve isso para a escola por meio do Estágio. Mas, para dar conta disso os professores formadores precisam atuar em sintonia, pois do contrário o caminho pode não levar à meta desejada.

Também, é essencial que os cursos de formação mantenham proximidade com as escolas (e aqui falamos essencialmente da escola pública, visando à democracia) e assim se permita a inserção dos licenciandos desde o início do curso no ambiente escolar, o que aumentaria a experiência, aproximaria o binômio teoria-prática, permitiria melhor compreensão da complexidade que configura o sistema de ensino e possibilitaria o início da construção da identidade profissional do então estudante.

Com isso, temos que o professor é um profissional em constante formação, e necessita de condições para analisar seu próprio agir por meio da reflexão, para construir o conhecimento crítico e para saber como propor soluções conforme as demandas.

Repensar a Educação, melhorar o ensino e formar professores mais capacitados para contribuir no processo de emancipação social são algumas tarefas em pauta nas discussões da atualidade sobre o ensino. Mas, para ir além dos debates, entendemos que seria importante que o profissional atuante na Educação conhecesse meios para observar sua própria prática e, a partir das informações coletadas, refletisse a fim de repensar sua atuação. Com isso, certamente chegar-se-ia a avanços consideráveis na qualidade do ensino, haja vista que a autonomia docente está relacionada, dentre outros fatores, com a capacidade e possibilidade de realizar a leitura do próprio ambiente de trabalho, e a pesquisa se mostra como um meio de fazer isso.

3.1 O PROCESSO REFLEXIVO NA ATUAÇÃO DOCENTE

A docência tem forte proximidade com a atividade reflexiva e, embora possa haver reflexão sem docência, não vale o reverso, pois o profissional

da Educação está constantemente diante de situações que lhe exigem não apenas o conhecimento, mas análise, prudência, coerência, e outras características que exigem reflexão acerca das decisões a serem tomadas em cada momento.

Lüdke *et al.* (2007) indicam que existe uma relação entre pesquisa, reflexão e crítica, pois as discussões acerca da prática da pesquisa na atuação docente estão envoltas na perspectiva do professor reflexivo. Ou seja, a pesquisa deve propiciar a reflexão e a construção de um posicionamento crítico diante do fenômeno analisado.

Por sua vez, Ghedin (2004) também relaciona a reflexão com a pesquisa ao afirmar que “a prática reflexiva, a partir da pesquisa e investigação na própria prática, constitui um processo dialético de geração da prática a partir da teoria e da teoria a partir da prática”. (p. 66-67).

É importante salientar o papel político que envolve a atitude reflexiva, especialmente em se tratando do professor:

O ato reflexivo é uma atividade que implica uma mudança ativa (política) no interior da sociedade. Se não for assim, é mero exercício intelectual marcadamente alienante e não a construção filosófica do mundo. Aliás, a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo (GHEDIN, 2002, p. 142).

Assim, é na escola que se apresenta um campo profícuo tanto para a aprendizagem quanto para o exercício da atividade de reflexão na busca de uma sociedade que supere a exploração. Paralelamente, temos que a atividade reflexiva sem a clara intenção de conduzir à formação política e crítica, pode ser tão nociva quanto a ausência da reflexão. Porém, ninguém deve ser forçado a se tornar reflexivo, mas é essencial que todos nós sejamos estimulados a sê-lo (GHEDIN, 2002).

É por meio do ato reflexivo que o professor constrói seus saberes na prática e por meio dela. Maciel e Mendes (2012) afirmam que “Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.” (p. 4). Então, se a reflexão deve ser a responsável pela construção dos saberes docentes, o ato de refletir deve ser encorajado no processo de formação inicial e contínua de professores e, também, deve prevalecer nos trabalhos e atividades desenvolvidos nas escolas.

Considerando que o estágio é parte do processo de formação inicial para a docência, a reflexão pode, e deve, estar presente durante a sua realização, contribuindo para a convergência teórica e prática por meio da atuação participativa e crítica dos estagiários e contribuindo para a ressignificação da prática e para a solução de eventuais entraves do processo ensino/aprendizagem. Daí a importância de os professores formadores promoverem a reflexão em seus aprendizes, explorando estratégias voltadas para o pensamento abstrato.

Ghedin (2009) vai além da necessidade de a reflexão estar presente apenas nas atividades desenvolvidas pelo professor. Ele nos lembra que o ato reflexivo é da natureza humana, de modo que no trabalho do professor a reflexão se torna imprescindível, principalmente ao instigá-la em seus educandos.

O único ser deste planeta que tem esta possibilidade é o ser humano. É a reflexão que possibilita a institucionalização do ser humano, mas uma reflexão que se dá pela capacidade e pela habilidade de fazer perguntas, portanto, de problematizar o estado de coisas, a situação em que nós nos encontramos. (p. 6).

É pelo pensamento que as sociedades contemporâneas e o sistema político-econômico domesticam o ser humano, e é justamente por meio da reflexão que o homem consegue se libertar dessas prisões ideológicas, tornando-se o que efetivamente é e quer ser, e não aquilo que querem que seja. (*idem, ibidem*).

Em estudo realizado com estudantes do curso de pedagogia na Universidade Estadual do Piauí – campus de Parnaíba – Araujo (2012) observou que os estudantes admitem que a reflexão esteja presente nas atividades desenvolvidas na escola mesmo quando os professores formadores não costumam instigar a atividade reflexiva durante o estágio:

Entretanto, observamos que os alunos consideram a existência de reflexão durante o estágio, o que vemos com uma certa estranheza se fizermos uma contraposição à idéia de utilização de estratégias reflexivas, por parte dos professores, antes da vivência da experiência de fato. Por outro lado, entendemos que pode ocorrer de o trabalho dos professores supervisores com vistas a isso alcançar um resultado bastante eficiente, a ponto de as estratégias por eles utilizadas serem tão eficazes que perpassam toda a etapa do estágio. (p. 8-9).

Ghedin (2002) explica que a reflexão se mostra importante para que cada um de nós descubra nossos respectivos papéis no mundo e saibamos quais caminhos devem ser percorridos para dar conta disso. Sem refletir, perdemos a

noção da totalidade da nossa existência e sequer sabemos quem somos. Ele escreve:

O processo de reflexão é instaurador de uma ontologia da compreensão da existência humana. É através dele que encontramos nossa identidade, nossa singularidade, nossa unicidade, nossa indivisibilidade, nossa irreptibilidade. Por ele nos damos conta da nossa corporeidade, da sociabilidade e de nossa historicidade. É nestas dimensões de nosso ser que somos o que somos. A ignorância destas dimensões de nosso ser no mundo impossibilita a compreensão de nós mesmo. É quando ignoramos a totalidade de nosso ser e as partes por ele compostas que surgem os enganos e as ideologias como formas de manipulação da consciência (*idem, ibidem*, p. 145).

Conforme Zeichner (1993), por meio da reflexão podemos admitir que os atos de aprender e de ensinar ocorrem durante toda a carreira docente, de modo que a formação inicial é apenas a preparação para o começo da atividade profissional, que deverá ser repensada e reestruturada utilizando-se de processos reflexivos.

Associando a fala deste autor à prática da pesquisa, Ghedin *et al.* (2008) nos trazem que a reflexão provém da problematização da prática e permite que o professor busque compreender a sua ação e as ações dos demais, desenvolvendo sua própria interpretação dos fenômenos e podendo criar soluções para os diversos problemas que surgirem no seu contexto escolar, e esta citada problematização da prática nada mais seria do que o estudo do ambiente por meio de pesquisas. Além disso, os mesmos autores defendem que, “a fundamentação de uma prática de pesquisa articulada às teorias torna possível o estabelecimento de novas relações neurais” (p. 64), o que pode conduzir a “novas formas de explicar fenômenos educativos” (p. 65).

Zeichner (1993) também apresenta que refletir é algo que acontece antes e depois de determinada ação. Indo além, ele nos traz que “os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar” (*idem, ibidem*, p. 20), de modo que a reflexão pode se dar, também, durante as ações. No entanto, o autor adverte que o encorajamento vulgarizado para a pesquisa e para a reflexão pode desencadear práticas não críticas (*idem, ibidem*). Daí a necessidade de se atentar para o tipo de reflexão que é propiciado ao professor, de modo a não desencadear reflexões superficiais, que prejudicariam a construção do pensamento crítico.

A reflexão não pode deixar de acompanhar aquele que trabalha com o ensino, pois representa o pensamento do pensamento sobre a ação, desde o

momento de sua elaboração, passando pela sua concretização, e chegando ao seu registro póstumo. É pela reflexão que se sabe o que se faz, como se faz, por que se faz, a quem se faz, e assim por diante. Então, pensar um professor sem pensar reflexão, seria o mesmo que pensar em uma máquina previamente programada para execução de tarefas técnicas, e “não há técnica para refletir e para pensar o mundo” (GHEDIN, 2009, p. 7).

Schön (1997) diz que surge uma crise de confiança do conhecimento profissional docente quando há “conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação de professores e alunos” (p. 80). O autor destaca que a reflexão-na-ação do professor se associa à capacidade de se deixar surpreender ao ouvir o que o aluno tem a dizer, de refletir e conjecturar sobre o que ele disse e reagir colocando em xeque o seu pensamento acerca do aluno.

O processo de reflexão-na-ação [...] pode ser desenvolvido numa série de <<momentos>> subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procurar compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...]. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (p. 83).

Diante de tal ensinamento, entendemos que a reflexão do professor não necessariamente ocorre quando ele está parado, ausente das turmas as quais ensina. Então, ao se deparar com as mais variadas questões que podem ocorrer durante um processo de ensino/aprendizagem, o professor pode ser surpreendido por aspectos inesperados, e a reflexão será “a bússola” que o ajudará a retomar seu curso na condução da aula, afinal, ela lhe permitirá construir hipóteses de solução aplicáveis para cada momento.

Schön (1997) também relaciona a reflexão-na-ação como momentos de confusão e incertezas. “Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão.” (p. 85). Esse professor reconhece que toda vez que se está diante de uma situação nova o cérebro é obrigado a “parar” para conjecturar entre as melhores hipóteses de

solução. E essa “parada para pensar” é pertinente ao ser humano, de modo que nem seu estudante, e nem ele próprio estão isentos dela.

Indo além, o ato de ser reflexivo precisa ser visto como algo que se contraponha àquilo que fora construído nas escolas ao longo dos anos de ensino tecnicista e mecanicista, nos quais a reflexão sobre o que se faz (reflexão própria da atividade humana) foi sobrepujada por atos de impulso, pelo hábito, pela manutenção da tradição e pela submissão a algo ou a alguém (ALARCÃO, 1996).

A autora salienta que, para fazer frente a esse fazer docente que anulou o processo reflexivo na formação humana, é preciso que se aceite que as pessoas são *sujeitos* em constante formação, pois pensam de modo próprio e têm capacidade de gerir seus processos de aprendizagens (idem, ibidem). Com isso, não se pode pensar em um processo de ensino/aprendizagem que não leve em consideração o *ato reflexivo*¹⁵ por parte de todos os envolvidos, sejam discentes, sejam docentes.

Giroux (1997) indica que os professores são “intelectuais transformadores”. Intelectuais porque devem possuir base teórica para analisar a atividade docente e confrontar a simples instrumentalização e tecnização que existem em muitas escolas. Também são intelectuais porque suas ações podem atender a interesses políticos, econômicos e sociais. E são transformadores porque o trabalho do professor pode resultar na transformação do pensamento da sociedade por meio de uma atuação que proporcione a formação crítica e emancipatória dos indivíduos. Dessa forma, por meio do entendimento de intelectual transformador, concebe-se que o professor tem um papel político marcante durante sua atuação em sala de aula, pois suas ações, antes de tudo, são atos políticos que, se não forem refletidos de maneira crítica e consciente, fatalmente responderão aos anseios de modelos hegemônicos implantados na sociedade.

Frente a esses pressupostos, Sepúlveda (2000) indica que o conceito de formação disseminado nas instituições educativas está estreitamente

¹⁵ Com base no que escrevemos até aqui acerca do que pensamos ser reflexão, é preciso não perder de vista a intensidade que a expressão *ato reflexivo* toma dentro desse contexto. Se Zeichner (1993) afirma que pela reflexão compreendemos que os atos de ensinar e aprender acontecem durante toda a carreira docente, é preciso ir ao encontro da ideia de que as ações de aprender e ensinar se tratam de *atos reflexivos*, que devem perpassar pelo estudo prévio ao ato, pela reflexão durante sua execução e pela análise póstuma, buscando extrair de cada ato uma nova compreensão da realidade e a reconstrução desta sempre que se fizer necessário.

ligado à racionalidade técnica¹⁶. Afinal, o domínio do planejamento estratégico difundido e a forma de organização social na sociedade moderna desencadeiam um profundo impacto na Educação e, particularmente, nas universidades, que são locais onde a formação e as pesquisas são construídas a partir da perspectiva positivista, inclusive, com uma clara separação entre teoria e prática. A fim de dar conta de superar isso, o autor indica que uma boa prática não se restringe a reproduzir programações prévias, mas sim em responder de maneira inteligente às diversas situações que se colocam no ambiente da prática docente. Com isso, existe interação entre ação e compreensão, de modo que a compreensão se desenvolve por meio de ações realizadas em cada situação, e as ações são aperfeiçoadas na medida em que se avança na compreensão.

Já Alarcão (1996) salienta que ser reflexivo é uma tarefa difícil devido a fatores como: falta de tradição, falta de condições, grandes exigências que a construção do processo de reflexão demanda e, até mesmo, pela falta de vontade de mudar. Mas, não há outra maneira de ser autônomo se não for por meio da insistente tarefa de se exercitar a reflexão em tudo que se faz, de modo que *tornar-se reflexivo* se trata de um processo lento e que requer paciência, pois os resultados não vêm em curto prazo.

Diante dessas palavras, entende-se que é impossível pensar em uma atuação docente de qualidade sem se pensar em um professor que seja reflexivo em tudo o que se proponha a ensinar. É por meio da reflexão que vai analisar e reorganizar suas ações no intuito de oferecer o melhor aos seus educandos. E, aqui, entende-se por atuação docente de qualidade como um conjunto de ações que desencadeiem um processo reflexivo no estudante, de modo que este se inquiete com o mundo no qual vive, compreenda-se como sujeito ativo e perceba-se como pronto para adaptar, conjuntamente com a sociedade, o mundo às necessidades de todo o coletivo.

Da mesma forma que não pensamos professor sem se falar em reflexão, também é inconcebível falar em professor que não seja profissional. Ainda não se pode afirmar de que forma a profissionalidade docente seria legalizada e legitimada – se pela criação de um conselho de classe para normatizar sua atuação

¹⁶ Ghedin (2004) também salienta sobre a mudança do foco do ensino quando passou a atuar com as massas.

ou por qualquer outro meio¹⁷ – porém, o que não se pode perder de vista é que a docência tem que ser encarada como uma tarefa de profissionais que carregam uma série de experiências acumuladas ao longo da vida. Essas experiências são posteriormente incorporadas aos saberes da formação inicial, permitindo, então, o ingresso na carreira.

Algo que se espera de qualquer indivíduo é que aja de acordo com princípios éticos. Indo além, todo trabalhador precisa zelar pela sua ética profissional, e o professor, por sua posição social como formador de opinião, é aquele que deve principiar a ética em suas atitudes, possibilitando que seja incorporada pelos seus estudantes.

Ghedin (2009) vislumbra que a formação do professor precisa abranger cinco princípios considerados básicos. O primeiro é o princípio ético, segundo o qual a vida possui um valor supremo e qualquer ato de violência atinge a vida e, por consequência, a humanidade em geral. Com efeito, se o professor é fonte de inspiração para seus aprendizes, é fundamental que preze por valores éticos em suas ações.

O segundo princípio é o compromisso político que todo educador assume quando está diante de seus estudantes. No entanto, esse compromisso não passa pela filiação a partidos políticos, mas pelo incitamento a uma leitura crítica do mundo e pela contribuição para a consciência de que as decisões e opções políticas não são aleatórias, mas criteriosamente escolhidas a partir de interesses predefinidos.

O terceiro princípio diz respeito exatamente ao domínio dos conteúdos de sua área de atuação. Deter os conhecimentos que se propõe a ensinar é aspecto fulcral para que o professor ajude os seus educandos na construção do conhecimento.

O quarto princípio está relacionado às técnicas, mas não à técnica proveniente do tecnicismo, mas do pleno domínio das melhores estratégias para que se tenha sucesso no processo ensino/aprendizagem, afinal, é necessário que o professor saiba como conduzir a aprendizagem da melhor maneira em cada turma que leciona.

¹⁷ Veiga *et al.* (2005) discutem a profissionalização docente na obra “Docência: uma construção ético-profissional”.

E, o quinto princípio defendido por Ghedin (2009) na formação docente diz respeito à dimensão estética da profissão. Afinal, as emoções que as pessoas carregam não podem ser simplesmente ignoradas no processo de ensino/aprendizagem. As belezas da vida e da prática pedagógica não podem ficar alheias àquilo que se faz em sala de aula, pois é fundamental ao ser humano ter sentimentos e emoções, e é direito expressá-los sempre que sentir necessidade.

Com isso, temos que a formação de professores envolve muito mais do que a aprendizagem de conceitos e de teorias. Acima de tudo, formar professores é formar formadores de ser humanos.

Porém, Schön (1997) destaca que quando um professor opta por se tornar reflexivo existem sérios riscos de se chocar com a possível burocracia que há em muitas escolas. Afinal, toda escola possui as suas atividades distribuídas burocraticamente ao longo do ano letivo, de modo que um professor que resolva dar *vez ao erro*¹⁸, explorando-os para a reflexão, pode não cumprir as exigências do sistema e se tornar um problema.

E o autor ainda questiona qual a maneira de se formar professores reflexivos, pois acredita que o caminho é aprender mais “com as tradições da educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário de vocação profissionalizante.” (*idem, ibidem*, p. 88). Ocorre que nas artes, os aprendizes se lançam ao “aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer” (*idem, ibidem*, p. 89). O *aprender fazendo* permite ao sujeito atribuir significado àquilo que aprende na medida em que evolui na prática, refletindo, questionando e questionando-se toda vez que as dificuldades e os erros surgirem. No entanto, para que o ensino atinja esse nível de reflexão, é preciso derrubar a barreira que separa o conhecimento escolar da compreensão autônoma e espontânea dos estudantes.

Por fim,

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: *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.* (SCHÖN, 1997, p. 91).

¹⁸ Ou seja, permitir que os estudantes errem o quanto for necessário até atingirem a aprendizagem de maneira autônoma.

Infelizmente, quando falamos de estágio curricular supervisionado, deparamo-nos justamente com esta situação, pois a Lei determina que sua realização somente pode ser iniciada após a segunda metade dos cursos de formação, ou seja, após a aprendizagem dos “princípios científicos relevantes”.

4 ESTÁGIO CURRICULAR: CONCEPÇÃO E HISTÓRIA

Para abordar o estágio em nosso trabalho, inicialmente recorreremos à Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. Em seu Art. 1º, encontramos a seguinte caracterização:

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

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008).

Com isso, notamos que o estágio é parte do processo formativo do estudante e se relaciona com a educação escolar nas diversas fases da formação. Trata-se de um momento que faz parte do currículo do curso/instituição e deve ser organizado a fim de atender aos objetivos da formação profissional do estagiário. Além disso, o estágio contribuirá não apenas para o desenvolvimento profissional do educando, mas, também, para sua formação cidadã.

Em seu Art. 2º, a mesma Lei traz que o estágio pode ser obrigatório ou não obrigatório, sendo que o estágio obrigatório consta no projeto pedagógico do curso e é pré-requisito para obtenção do diploma. Em qualquer das duas modalidades, o estágio não cria vínculo empregatício entre a empresa e o estagiário.

O Art. 3º salienta que somente pode realizar o estágio quem está efetivamente matriculado, sendo que é necessária a celebração de um termo de compromisso entre as três partes envolvidas. No caso do estágio dos cursos de licenciatura, a parte concedente do estágio tratar-se-á sempre de escolas. O acompanhamento do estagiário deverá ser feito por um docente da escola e por outro da instituição formadora.

No Art. 22, a Lei 11.788/2008 modifica determinações anteriores acerca do estágio e revoga a Lei 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispunha

sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior, de ensino profissionalizante do 2º Grau¹⁹ e Supletivo; revoga a Lei 8.859, de 23 de Março de 1994, que modificava os dispositivos da Lei nº 6.494, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio; e também revoga tanto o parágrafo único do Art. 82 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996; como o Art. 6º da Medida Provisória 2164-41, de 24 de agosto de 2001. (BRASIL, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) traz que compete ao Conselho Nacional da Educação (CNE) a definição das diretrizes curriculares dos cursos de graduação no país. Com isso, a Resolução CNE/CP 02/2002 estabelece em seu Art. 1º que os cursos de Formação de Professores da Educação Básica terão que compor um currículo com um mínimo de 2800 horas, levando em consideração a articulação teoria-prática:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: [...]. (BRASIL, 2002).

Já o inc. II do mesmo artigo da Resolução CNE/CP 02/2002 estabelece que o estágio curricular supervisionado é obrigatório nos cursos de formação de professores para a Educação Básica: “400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso” (BRASIL, 2002). Por sua vez, o inc. I da mesma Resolução estabelece que a prática curricular dos cursos de formação também comporão quatrocentas horas, porém serão vivenciadas ao longo de todo o curso: “I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;” (BRASIL, 2002).

No entanto, de acordo com Benites, Cyrino e Souza Neto (2012), ainda faltam propostas de estágio no sentido de oferecer contribuições significativas com as aprendizagens didático-pedagógicas dos estudantes das licenciaturas:

Os normativos brasileiros que legalizam o estágio e dispõem de diretrizes acerca da temática podem ser encontrados desde 1977, com a lei n. 6494, até os dias atuais na lei n. 11788 de 2008 (BRASIL, 2008, 1994, 1984, 1982, 1977). Estas propostas, de maneira geral, recaem-se mais na organização dos estágios obrigatórios (ou curriculares) e não obrigatórios que são realizados fora da escola, do que em uma preocupação com os aspectos didático-pedagógicos da aprendizagem da profissão. (p. 3).

¹⁹ Atual Ensino Médio.

A LDBEN 9394/96 rege em seu Art. 65 que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996), determinando que a prática de ensino deva estar presente nos curso de formação de professores. Já o § 1º do Art. 67²⁰ determina que “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Portanto, para receber a licença de professor, o estudante deverá vivenciar as atividades docentes de acordo com o sistema de ensino no qual realiza a sua formação inicial.

Como vimos na Resolução 02/2002, o estágio curricular supervisionado, bem como a sua carga horária total faz parte do processo de formação de todos os docentes, e isso não pode ser mudado por qualquer instituição. Na verdade, o que cabe a cada uma é apenas elaborar um currículo com um plano de estágios que possa contribuir da melhor maneira para a aprendizagem dos estagiários, e neste quesito, a distribuição das quatrocentas horas poderá ser feita em conformidade com os objetivos dos cursos.

O Parecer CNE/CP 09/2001 recorda que os cursos de formação docente já foram tratados como “anexos” dos cursos de bacharelado por conta da submissão da organização curricular à organização institucional. Assim, perdia-se a identidade da formação profissional para docência na Educação Básica, pois o espaço de tempo em que a escola era abordada durante o curso não condizia com as necessidades de um curso que clamava por matriz curricular própria. Isso também deixava o estágio comprometido, pois não era planejado e discutido suficientemente entre os gestores dos cursos de formação e os profissionais da Educação Básica. Para avançar a esse entrave, tornou-se necessário que os cursos de licenciatura tivessem currículos centrados única e exclusivamente na formação de professores.

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CP 09/2001, a compreensão de *prática* está reduzida a um conjunto de atividades a serem desenvolvidas durante o estágio. Dessa forma, os conhecimentos teóricos seriam aprendidos durante as aulas do curso e, posteriormente, experienciados no estágio. Na verdade, a *prática* como componente curricular deveria ser abordada como uma dimensão presente

²⁰ Renumerado pela Lei nº 11301, de 2006.

tanto nos momentos de discussão no curso, como nas atividades de estágio na escola. Não se pode deixar apenas ao futuro professor o trabalho de compor e transpor os conhecimentos sobre ensino/aprendizagem somente durante a *prática* realizada no estágio – após a metade do curso. É necessário dar-lhe oportunidade de esgotar esses conhecimentos desde o início do curso a partir de reflexões e de diálogos com os colegas e os profissionais da docência que o acompanham na formação inicial.

O mesmo Parecer adverte que não se pode comparar a experiência de se acompanhar às aulas de uma única turma semanalmente da possibilidade de se vivenciar todo o desenvolvimento dos trabalhos escolares durante um período contínuo. Afinal, a vida escolar é composta de outros elementos que delineiam aquilo que ocorre nas aulas, e o estagiário fica alheio a esses aspectos quando “apenas visita” as salas de aulas uma ou duas vezes por semana. Com isso, a organização dos estágios de maneira curta e pontual ao final do curso não contempla as reais necessidades de aprendizagem daqueles que se preparam para viver efetivamente a profissão docente, que deve priorizar as diferentes dimensões do *ser professor* e a aprendizagem ao longo de todo o curso.

Então, tanto a preparação quanto o desenvolvimento das *práticas* durante o estágio devem ser objeto de reflexão não apenas com o professor-supervisor de estágio, mas com todo o corpo docente da instituição formadora. Além disso, com relação aos cursos de formação, é preciso avançar no tocante à ideia de que na sala de aula se aprendem as teorias e no estágio são feitas as *práticas* (BRASIL, 2001).

O Parecer CNE/CP 27/2001 deu nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, alterando o texto para:

O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso. (BRASIL, 2001).

Notamos que o Parecer CNE/CP 09/2001 ainda não considerava o que viria a prever no ano seguinte o inc. I do Art. 1º da Resolução CNE/CP 02/2002, que determina que o estágio curricular obrigatório deve ser cumprido a partir da segunda metade do curso.

Maciel e Mendes (2012) afirmam que a forma como o estágio supervisionado foi delineado a partir da década de 1930 indicava que foi estruturado na concepção da racionalidade técnica. Os estados possuíam Leis próprias, mas que pecavam no sentido de sistematizar o estágio no país de forma equivalente, pois não havia consenso no tocante ao período escolar que deveria ser cumprido, bem como qual a duração adequada e sequer a terminologia que melhor o caracterizava. “O estágio, neste contexto, era visto como um espaço de treinamento para a atuação profissional.” (p. 2). E “essa forma de conceber o estágio, além de não valorizar a formação intelectual do professor, o transforma em um mero repetidor de atitudes e hábitos impedindo-o de analisar criticamente a realidade.” (p. 2).

No início do século XX começam as preocupações com a formação de docentes para lecionar no chamado ‘secundário’ que, nos dias de hoje, corresponderia aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Para dar conta dessa nova demanda:

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano, com disciplinas da área de educação, para a obtenção também da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário”, formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”. (DAUANNY, 2012, p. 3).

Nesse processo, percebemos que a formação “em massa” de professores, desde o seu início, tinha como meta “colocar professores nas escolas” rapidamente, independentemente de preparo. Ou seja, houve apenas a preocupação com o crescimento quantitativo da classe docente, abrindo a Educação para profissionais de diversas áreas do conhecimento, porém com uma formação superficial para ensinar²¹.

Agravando a situação, até hoje há cursos de formação que atuam sem a devida articulação entre a formação para a docência e a formação específica. Em tais cursos falta comunicação entre os saberes específicos da área de formação e os saberes específicos do professor. Para fazer frente, é necessário promover

²¹ Não é nosso intuito questionar a capacidade desses profissionais em suas respectivas áreas de atuação, mas sim discutir até que ponto um professor pode receber sua licença para lecionar com apenas um ano de disciplinas pedagógicas. Poderíamos, ainda, refletir sobre a seguinte conjectura: se um biólogo pode se tornar professor com apenas um ano de estudos em docência, por que um professor não pode se tornar médico, advogado, ou sequer biólogo, com apenas mais um ano de estudos em uma dessas áreas?

articulação entre teoria e prática e o conhecimento deve ser tratado de maneira construtiva e não como acabado e estático. (DAUANNY, 2012).

Os cursos de formação docente são caracterizados muito mais pelas teorias do que pela prática, pois não é possível trazer o universo de atuação para dentro das instituições formadoras, como ocorre em profissões nas quais se pode “montar um laboratório” para verificação e implementação dos estudos. Então, resta ao futuro professor aproveitar da sua presença na escola, principalmente durante o estágio, para articular os conhecimentos estudados no curso com a futura realidade profissional. Daí que o estágio necessita de perfeita vinculação com todas as discussões realizadas na formação inicial, afinal, tudo o que se é discutido no curso, mas que não se aproveita no estágio – e por extensão na escola – não é condizente com as necessidades formativas:

Na sua essência, a educação é uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria. Decorre dessa condição, a atribuição de um lugar central ao estágio no processo de formação do professor. Entendendo que o estágio é constituinte de todas as disciplinas, percorrendo o processo formativo desde o seu início, os cursos de licenciatura devem contemplar várias modalidades de articulação direta com as escolas e demais instâncias nas quais os professores atuarão, apresentando formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados. (DAUANNY, 2012, p. 4).

O Parecer CNE/CP 09/2001 ainda destaca que a prática, além de sua inseparabilidade da teoria, também se vincula à atividade de pesquisa, sendo que as três dimensões estão atreladas. Afinal, a construção teórica, necessariamente, necessita derivar da pesquisa sistematizada, ao passo que a *prática* apresenta uma dimensão investigativa, constituindo-se não um meio de reprodução do conhecimento, mas de sua criação e recriação por meio da pesquisa.

Outro ponto discutido no Parecer CNE/CP 09/2001, é que a *prática* nos cursos de formação não deve ser reduzida a um momento isolado, reduzindo e desarticulando o estágio do restante do curso. Então, as *práticas* têm que estar presentes em todas as disciplinas que compõe o currículo do curso, bem como o tempo e o espaço no qual essas *práticas* acontecem necessitam ser distribuídos e diversificados ao longo da formação. Com relação ao estágio não obrigatório, este precisa abordar as diferentes dimensões da profissão e deve ocorrer durante todo o

curso, tendo um tempo para a docência compartilhada como assistente de professores experientes.

Porém, isso demanda um trabalho conjunto entre a instituição formadora e as escolas campos de estágio, com participação mútua de todos os profissionais envolvidos, pois as experiências no estágio devem ser relacionadas com os diferentes objetivos durante o curso.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP 01/2002 traz em seu Art. 3º que:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; (BRASIL, 2002).

Com isso, o CNE afirma a necessidade de a *prática* do estudante estagiário estar adequada ao exercício futuro da profissão, de modo que o processo de formação inicial possa dar conta de preparar o professor em conformidade com as demandas da docência. É importante aqui abordarmos a *prática* como integrante de todas as atividades do estudante durante o curso de formação inicial, tanto na universidade como na escola por meio do estágio. Isso é complementado no Art. 12 da Resolução CNE/CP 01/2002:

Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002).

Já o Art. 13 da mesma Resolução ainda aborda a importância de a *prática* ser promovida na formação de professores de maneira interdisciplinar e a partir de situações problema do ambiente escolar:

Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (BRASIL, 2002).

Então, a prática desenvolver-se-á de maneira articulada, sempre associando aquilo que se desenvolve no estágio com o que se estudou/estuda nas diversas disciplinas do curso. Esse processo se caracteriza pela observação e pela ação no sentido de resolver situações-problema em ambiente real da futura atuação profissional, neste caso, a docência.

O projeto do Plano Nacional de Educação (BRASIL, s/d), que ainda aguarda aprovação do Congresso Nacional, traz entre as suas metas:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, s/d).

E para dar conta dessa meta, o projeto aponta diversas estratégias, sendo uma delas: “15.9) Valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando um trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de Educação Básica.” (BRASIL, s/d).

Notadamente, o Ministério da Educação (MEC) demonstra preocupação com a formação de professores, e também com relação ao estágio em docência, pois vislumbra uma valorização da aprendizagem da profissão durante a formação inicial por meio da aproximação entre universidades e escolas no intuito de que a formação ocorra em conformidade com as necessidades da Educação Básica. Essa preocupação merece ser destacada e superada, pois grandes entraves e dificuldades para o desenvolvimento do estágio nas escolas são decorrentes exatamente do distanciamento que existe entre escola e universidade (BENITES; CYRINO e SOUZA NETO, 2012).

Na Universidade Federal de Goiás (UFG), tornou-se obrigatória a realização de pesquisa no estágio a partir do ano de 2006. O Conselho de Ensino,

Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade criou a Resolução CEPEC 731/2005 a fim de definir a política de estágios na formação docente. O Art. 11 da Resolução indica que a pesquisa será utilizada como norteador metodológico da formação, contemplando:

- I. Apreensão da realidade da escola campo – objetiva a compreensão, a descrição e a análise do cotidiano escolar;
- II. Elaboração do projeto de ensino e pesquisa – a partir da problematização das situações vivenciadas, definir o tema do projeto de ensino e pesquisa. A elaboração do projeto implica preparação teórica, em especial a respeito de conhecimentos básicos de pesquisa, com o objetivo que o aluno desenvolva atitude investigativa;
- III. Desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa – execução da proposta de ensino na escola-campo, envolvendo os aspectos descritos;
- IV. Relatório Final do Estágio – apresentação da intervenção docente na escola-campo que evidencie a compreensão da realidade escolar e as contribuições de todo o processo de investigação para a construção pessoal e coletiva da formação docente. (UFG, 2005, p. 03).

Disso decorre que a disciplina responsável pelo estágio busca concretizar a formação docente a partir da prática de pesquisa, possibilitando que os futuros professores consigam identificar e investigar eventuais falhas no processo de ensino/aprendizagem ou possibilidades de reformulações em suas práticas com o intuito de beneficiar o processo. Podemos notar que desse modo, a formação ocorre em uma concepção de *práxis* docente, rompendo com a perspectiva tradicional de ensino, pautada na transmissão e repetição do conhecimento.

A partir da supracitada Resolução, além das intervenções realizadas nas aulas durante o estágio, os estudantes da UFG ainda necessitam identificar um problema de pesquisa e, a partir dele, desenvolver um projeto de pesquisa cientificamente embasado. Nesse projeto devem constar o referencial teórico e os procedimentos metodológicos a serem adotados. Posteriormente, a investigação é feita a partir da proposta inicial, sendo que então é construído o relatório final de estágio contendo: as características da escola e da Educação Física; a descrição das observações feitas, tanto da escola, como das aulas de Educação Física; a descrição das observações durante a semirregência; um relato das aulas regidas pelos estagiários com uma análise crítica fundamentada teoricamente e o(s) encaminhamento(s) para o(s) problema(s) encontrado(s) durante as observações e a prática do estágio (BRAIT e LUIZ, 2012).

Avançando para uma formação docente pautada na investigação científica, para o ano letivo de 2012, na UFG foi proposto o seguinte:

Buscando ampliar e enriquecer a qualificação dos futuros professores de Educação Física, vislumbramos outra perspectiva de pesquisa para o ano letivo de 2012, quando optamos por trabalhar no sentido de ampliar os conhecimentos de nossos acadêmicos estagiários, uma vez que pretendemos aproximar-nos mesmos, o espírito investigativo que propiciará uma prática educativa infundida de cientificidade. (BRAIT e LUIZ, 2012, p. 10-11).

Com isso, espera-se que os futuros professores aprendam propor conteúdos e metodologias condizentes com as necessidades educacionais de cada turma, lançando mão da pesquisa a partir dos registros bibliográficos anteriores. Isso permitir-lhes-ia adequar o ensino conforme fosse preciso.

Mendes e Maciel (2012) entendem que

[...] a importância do estágio supervisionado na formação do professor reside na sua constituição como espaço investigativo, uma vez que propicia a produção de conhecimentos sobre a docência, a reflexão sobre a prática de ensinar e sobre o ser professor. Desse modo, contribui para a construção da identidade profissional, principalmente na relação que se estabelece entre o estagiário e o professor efetivo da sala de aula, também formador, que compartilha a experiência e as coordenadas orientadoras desde o planejamento até a gestão pedagógica da turma, do conteúdo e da disciplina. (p. 7-8).

A partir desse entendimento, o estágio supervisionado obrigatório se apresenta como o momento crucial na formação docente, pois é nele que tudo aquilo que foi construído até então pelo estudante de licenciatura no curso poderá ser colocado em prática e ser reconstruído diante da realidade escolar à medida que se fizer necessário.

4.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E PRÁTICA PEDAGÓGICA CURRICULAR

As dimensões teoria e prática dos cursos de formação de professores não podem caminhar separadamente, como se houvesse um tempo para se aprender a teoria, outro para se aprender a prática e, ainda mais adiante, um terceiro momento para se exercer a profissão.

Darido (1995) aponta para uma proposta de organização curricular que privilegia a formação teórica concomitantemente com a formação prática,

negando que haja momentos separados para se aprender a profissão. A autora acredita que esse pensamento deve nortear a formação do professor de Educação Física desde os primeiros estudos no curso.

O momento da prática desenvolvida no estágio curricular em docência não pode se separar do conhecimento produzido e estudado na formação. Além disso, a prática precisa ser realizada em conformidade com as necessidades que surgem na relação estabelecida com o ambiente de trabalho. “A prática pedagógica do professor passa, portanto a ser construída e reconstruída concomitantemente com as necessidades que se fazem presentes nos processos de ensino-aprendizagem.” (IVO e KRUG, 2008, p. 4).

Almeida e Ramos (2012) chamam a atenção para o fato de que o currículo de formação de professores em Educação Física é alvo de discussões e reformulações – no intuito de solucionar e reduzir eventuais problemas – desde que o primeiro curso foi criado no país. No entanto, a solução de um entrave geralmente acaba originando outro, de modo que o tema tenderá a ser sempre objeto de investigações. E, em meio às discussões sobre o currículo, inevitavelmente haverá conversas acerca do estágio curricular supervisionado e das práticas pedagógicas.

Historicamente, a criação dos cursos de licenciatura objetivava formar profissionais para o bacharelado, atribuindo menor importância à formação de professores. Isso se verifica pelo fato de que, na década de 30, um estudante ficava três anos se dedicando a conteúdos específicos da área para estudar, apenas no quarto ano, as disciplinas de cunho pedagógico, seguindo a fórmula “3 + 1” (ALMEIDA e RAMOS, 2012).

Com isso, o professor era formado a partir da racionalidade técnica, pois o curso lhe fornecia a base de conhecimentos para serem aplicados na futura atuação docente. Neste modelo não se encontra a associação entre teoria e prática como elementos fundamentais para a aprendizagem do magistério, pois a prática se mostra como a mera implementação das teorias. Tardif (2002) salienta que há cursos de licenciatura que ainda atuam da maneira a tratar o conhecimento a partir de sua utilidade aplicacionista:

[...] os alunos passam um certo número de anos 'assistindo aulas' baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para 'aplicar' esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão enraizados na ação cotidiana. (p. 242).

No entanto, a partir do Parecer CNE/CP 09/2001 e das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 os cursos de licenciaturas passaram a ter tratamento diferenciado por parte das lideranças educacionais. Dentre as principais alterações, os currículos dos cursos de formação docente tiveram um projeto bem definido para atender o seu fim, que sempre foi o de preparar novos professores para a função.

O Parecer CNE/CP 09/2001 destaca que a vivência escolar do estudante deve começar antes mesmo do cumprimento do estágio curricular supervisionado²²:

Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de *coordenação da dimensão prática*. As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. (BRASIL, 2001).

Então, a fim de dar conta de promover a articulação das diferentes práticas, é necessário tornar teoria e prática como momentos interligados e que não ocorrem separadamente:

Nota-se, portanto, que um dos grandes desafios dos cursos de formação inicial de professores é articular a teoria à prática na "medida certa", ou seja, de modo que ambas sejam devida e coerentemente consideradas, valorizadas e bem trabalhadas. (ALMEIDA e RAMOS, 2012, p. 3).

É essencial que se articule teoria e prática na formação docente, e o estágio curricular se apresenta como o momento chave para tal articulação, pois se trata de uma atividade preponderantemente teórico-prática. "Prática enquanto subordinada a uma instituição (escola), que tem cultura própria, com finalidades definidas. Teórica por ser uma atividade que busca conhecer, fundamentar, dialogar e intervir na realidade." (ARAUJO, 2012, p. 3).

²² Que deverá ser cumprido a partir da segunda metade do curso.

No caso da Educação Física, Darido (1995) direciona que uma possibilidade seria associar os conhecimentos estudados nas diversas disciplinas com temáticas da realidade profissional do professor. Com isso, haveria aproximação entre teoria e prática com foco totalmente voltado para a atuação, atribuindo mais significado àquilo que se estuda nos cursos. A prática deve ser o eixo norteador das teorias pelo fato de possibilitar ao estudante a reflexão sobre os seus atos na escola, principalmente por meio do estágio curricular supervisionado, que se mostra como um momento em que tem maior autonomia para teorizar suas aprendizagens.

Cesário (2008) afirma que quando a prática é apresentada como eixo dos cursos de licenciatura pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, fica entendida a necessidade de mudança na concepção histórica da Educação Física Escolar acerca da prática, além de outros aspectos que compõem a formação docente, como escola, currículo, saberes docentes e processo ensino/aprendizagem. A partir de então, a racionalidade técnica cede espaço para a *prática* a partir das reflexões proporcionadas pelo trabalho do educador.

De acordo com Araujo (2012), o estágio precisa ser desenvolvido a partir da superação das concepções provenientes da racionalidade técnica:

De acordo com o paradigma do pensamento prático, o estágio supervisionado é compreendido como um processo de investigação, onde o professor posiciona-se, através de uma atitude de análise, produção e criação, a respeito da sua ação no interior da própria prática, o que nega a relação de neutralidade com a prática, postulado da racionalidade técnica. (p. 3).

Em pesquisa realizada com discentes e docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos, Almeida e Ramos (2012) ouviram de 23 dos 32 estudantes que cursaram o último semestre letivo em 2010 que a prática se refere a “atividades cujo objetivo é complementar, aplicar ou vivenciar os conteúdos teóricos” (p. 9). Com isso, tem-se um entendimento de *prática* com papel apenas de dependência dos demais estudos quando, na realidade, deveria ser co-dependente em relação à teoria.

Da mesma forma que a teoria e a prática se perfazem, escolas e universidades formadoras têm realidades e papéis igualmente distintos e complementares ao mesmo tempo (BENITES; CYRINO e SOUZA NETO, 2012), segundo os quais ambas necessitam reconhecer a importância de cada uma tanto

no sentido de produzir o conhecimento, quanto de colocá-los em prática. Ou seja, nem a escola pode se cristalizar como detentora da realidade e negar o que a universidade produz como também a universidade não pode se considerar a portadora de teorias que devem ser colocadas em prática na escola, principalmente por meio de seus estagiários. Basicamente, a ideia é de que a universidade formadora de docentes possui um corpo de conhecimentos que surgiu da realidade escolar e que deve ser considerado por seus estudantes durante os estudos da formação inicial, mas, nem por isso tem o direito de negar possíveis novos conhecimentos produzidos pela escola. Em contrapartida, a escola necessita contribuir com as instituições formadoras a fim de produzir novas teorias desenvolvidas dentro da sua própria realidade, e assim estará contribuindo consigo mesma, pois participará ativamente da formação dos seus futuros professores. É necessário reconhecer o mutualismo existente entre escola e universidade, sem o qual suas funções ficam sensivelmente prejudicadas²³.

Universidade e escola possuem universos culturais diferentes entre si, sendo que na escola predomina a ideia do *fazer* e da *prática*, enquanto que na universidade prevalece uma cultura discursiva. Disso, temos que:

Este embate das diferentes culturas gera certo descompromisso com o momento do estágio, pois a universidade se desobriga do real compromisso na formação do futuro professor para com a escola e com a docência, tendo em vista a preponderância da ciência e a escola se desobriga da formação de seus futuros profissionais, não intervindo ou esperando que a universidade supervisione os estágios e corrija a situação de ensino dentro de seu espaço de atuação. (BENITES; CYRINO e SOUZA NETO, 2012).

Outro problema apontado por Benites, Cyrino e Souza Neto (2012), é que os professores-colaboradores – que recebem e acompanham os estagiários diariamente nas aulas escolares – são professores preparados para ensinar na Educação Básica e, eventualmente, recebem estagiários, no entanto, não receberam formação específica de professor-formador de docentes. Assim, os autores apontam para uma lacuna que a legislação ainda não preencheu, pois

[...] a legislação não pontua explicitamente esta questão, não aborda aspectos como a formação deste professor-colaborador, ou mesmo mudanças nos planos de carreiras e salários diferenciados para alguém que ‘acumula’ funções. (*idem, ibidem*, p. 5).

²³ Distante da realidade escolar, a universidade não formará professores cientes das necessidades escolares. E com professores desatualizados frente às necessidades escolares, a escola tem sua função educadora comprometida.

Seguindo exemplo do que ocorre em alguns países, esses professores deveriam receber uma preparação específica para a tarefa de participar na formação de futuros docentes, pois assim poder-se-ia chegar a experiências mais significativas no momento de se vivenciar o estágio curricular supervisionado:

Em alguns países existem medidas significativas para a formação deste professor, como por exemplo, o Canadá, na província do Quebec, onde os professores que recebem estagiários passam por cursos de formação, recebem auxílio monetário por esta função, possuem uma carga de trabalho diferenciada e possuem um diálogo constante com a universidade. (BENITES; CYRINO e SOUZA NETO, 2012, p. 5).

Os autores supracitados desenvolveram uma pesquisa a fim de identificar as experiências de estágio que alguns professores-colaboradores – que recebiam estagiários da UNESP – tiveram em suas respectivas formação inicial; de que forma concebiam o estágio atualmente; e qual seria a participação da escola no processo²⁴. Esses dados foram confrontados com outros coletados junto aos estagiários.

Os resultados mostraram que professores-colaboradores e estagiários possuem experiências profissionais e pessoais distintas. Os estagiários ainda traziam consigo aquilo que vivenciaram como estudantes da escola básica, mais as aprendizagens da formação inicial e do estágio, com os quais iniciarão a transição para a vida profissional. Os professores-colaboradores revelaram as dificuldades iniciais já superadas pelos anos de experiência e ainda mantêm a concepção de estágio a partir daquilo que vivenciaram durante a formação inicial.

Foi proposto aos professores-colaboradores um repensar do estágio a partir das necessidades atuais da formação inicial e a assunção do novo compromisso de professor-formador, bem como a ciência da dinâmica da universidade, refletindo sobre o estágio e sobre o modo como trabalham.

Ao conhecer o trabalho de Benites, Cyrino e Souza Neto (2012), surpreendeu o fato de que dentre os professores de Educação Física, três realizaram seus estágios para docência observando clubes ou “escolinhas” de treinamento esportivo. Outro professor desenvolveu atividades junto à Secretaria Municipal de Esportes, e o quinto revelou que fez estágio na escola, porém as

²⁴ A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Rio Claro com professores-colaboradores de uma escola local que mantinha parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) a fim de receber estagiários dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Educação Física.

regências eram em grupo e houve pouca aproximação entre o grupo e o professor-colaborador.

No curso de Pedagogia, três professoras-colaboradoras eram recém-formadas pela UNESP. As três recebiam estagiários em suas aulas e, durante a formação inicial, foram supervisionadas pela mesma docente que realizava a supervisão dos seus estagiários. Com isso, percebeu-se que a concepção de estágio que tinham corroborava aquilo que a universidade propunha na época da pesquisa.

Já as outras três professoras-colaboradoras passaram por um processo de formação inicial no qual tiveram três anos de estudos voltados para o Bacharel e, apenas no último ano, estudaram didática e vivenciaram o estágio. Durante a formação inicial, essas três professoras construíram um pensamento sobre estágio que precisava ser superado.

Com base nesse estudo, podemos perceber que as diferentes experiências vividas no estágio proporcionaram variadas compreensões de qual é a sua função ideal no processo de formação inicial docente.

Cinco dos professores-colaboradores apontaram que o estágio se apresenta como um momento de troca de experiências entre eles e os estagiários, contribuindo para a mútua aprendizagem – de formação inicial para o estagiário e de formação contínua para o professor-colaborador. Já os outros seis entenderam que o estágio se apresenta como um período de aprendizagem da profissão e de apreensão da realidade.

Com relação à participação da escola na condução dos estágios, três dos onze professores revelaram que existe acompanhamento por parte da equipe gestora. Já outros cinco disseram que a gestão apenas os consulta sobre a possibilidade de receberem os estagiários, mas daí em diante não se envolve mais.

Ao final, os autores entenderam que o universo que compreende as práticas de ensino e o estágio curricular supervisionado precisa ser discutido e reformulado a fim de atender às demandas reais das escolas e contribuir de maneira significativa com a formação de professores. Isso exige comprometimento não só dos professores formadores e colaboradores, mas das coordenações de curso e dos colegiados por parte da universidade, como também das equipes gestoras das unidades escolares, apontando que um dos primeiros passos a serem dados é dar

voz aos principais sujeitos envolvidos no processo, que são os professores-colaboradores (BENITES; CYRINO e SOUZA NETO, 2012).

Bisconsini (2013) ainda destaca que é necessário estabelecer que prática curricular e estágio supervisionado não se confundem:

A prática, como componente curricular, tem a característica de ser uma atividade mais flexível, em que a vivência na escola pode ser realizada desde o início do processo formativo e se estender ao longo do curso de graduação, devendo estar articulada com o estágio supervisionado e com os demais compromissos acadêmicos. Em contraponto, o estágio curricular supervisionado é entendido como um tempo de aprendizagem que precisa ter um período de permanência no campo de atuação da área pretendida. Nesse tempo, o estagiário desenvolve ações que têm como base o que foi discutido, desenvolvido e apreendido no Ensino Superior. O objetivo é vivenciar momentos que proporcionem o reconhecimento e proximidade com a rotina no futuro campo de atuação. (p. 32).

Outra característica do estágio é o vínculo pedagógico que se estabelece entre o professor atuante e o estagiário, no qual este pode sentir-se como professor, regendo aulas, vivenciando o fenômeno da docência e experienciando as diversas questões que envolvem a prática docente. Lembramos que o inc. II do Art. 1º da Resolução CNE/CP 02/2002 estabelece que o cumprimento das quatrocentas horas de estágio obrigatório será a partir da segunda metade do curso. Já a prática curricular pode ser considerada uma atividade despreendida de tanta formalidade e pode se constituir em observações de aulas, participação em projetos e outras tarefas passíveis de serem desenvolvidas desde o ingresso no curso de formação inicial. O inc. I do Art. 1º da mesma Resolução CNE/CP 02/2002 rege que a formação de professores terá também “I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;” (BRASIL, 2002).

É importante não perdermos de vista a riqueza de experiências que o estágio pode agregar aos conhecimentos do licenciando. Afinal, durante a realização do estágio curricular supervisionado o estudante precisa articular os conhecimentos teórico-metodológicos a fim de compreender a realidade que se apresenta. Também, trata-se de um momento valioso para se aproximar dos sistemas de ensino e conhecer as políticas públicas voltadas para a Educação, configurando-se como o momento em que o futuro professor tem o efetivo contato com a docência. Pode-se dizer que o estágio curricular em docência é a real vivência da prática docente (PIMENTA e LIMA, 2004).

Mas, além das experiências advindas do estágio, a identidade do professor é resultado de um processo de construção analítica e reflexiva durante toda a vida do sujeito, coadunando teoria e prática e avaliando constantemente os resultados de cada ato, de modo que ao final da formação inicial o futuro professor tenha um modo de atuação resultante de tudo o que tiver vivido até então. Dessa forma, Dauanny (2012) entende que os conhecimentos adquiridos previamente à formação inicial serão agregados a outros advindos de duas áreas:

Nas áreas de conhecimento encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano. Nas áreas pedagógicas encontra referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situação histórico-sociais, e ensinar em espaços coletivos – as salas de aulas, as escolas, as comunidades escolares, concretamente consideradas. (p. 5).

O estágio representa o espaço no qual as experiências pedagógicas se convergem para aquilo que se estudou e se estuda, possibilitando a aprendizagem da profissão a partir das ricas relações sociais estabelecidas entre os agentes envolvidos (PIMENTA e LIMA, 2004).

Proença e Valençuela (2012) desenvolveram um estudo a fim de possibilitar reflexões e avanços no plano de estágios do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Segundo as autoras, a origem de tal estudo foi que

[...] estudos e pesquisas demonstram que a formação de professores está carente tanto de teoria quanto de prática, fato que constitui o Estágio Curricular Supervisionado em uma atividade sem objetivos claros do que se pretende com essa vivência, passando o estágio a ser visto apenas como mais uma obrigação do curso, uma atividade burocrática. (p. 3.)

No intuito de fazer frente a essa descaracterização que marca o estágio, as autoras o pensaram como um espaço de desenvolvimento da postura crítica em relação ao ambiente escolar, por meio do qual os estagiários pudessem levar até as escolas uma prática pedagógica construída a partir da interdisciplinaridade, buscando alternativas variadas no processo ensino/aprendizagem. Para tanto, o estágio foi dividido em dois momentos, sendo o primeiro deles para reflexões em sala de aula e observações na escola; e o segundo caracterizado pela regência propriamente dita a partir de uma metodologia

interdisciplinar. O conceito de *práxis* pedagógica norteou os trabalhos no intuito de superar a dualidade teoria e prática, e a atividade investigativa associada à reflexão fez parte das intervenções junto à realidade escolar (PROENÇA e VALENÇUELA, 2012).

As autoras ainda destacam a importância da interdisciplinaridade durante o desenvolvimento do estágio, afinal,

[...] todas as disciplinas têm a finalidade de contribuir com a formação do futuro professor a partir de uma análise crítica e novas proposições de fazer educação. Essa compreensão entre teoria e prática possibilitou uma nova concepção de estágio a partir de estudos e pesquisas. (*idem, ibidem*, p. 5).

A partir dessa constatação, fica bastante claro que se em um plano de estágios não há congruência entre aquilo que cada uma das disciplinas ensina bem como a forma como ensina, e aquilo que se exige para o cumprimento do estágio, então algo necessita ser revisto. Se isso ocorre, algumas hipóteses logo se apresentam, pois ou o estágio está desconectado dos objetivos do curso, ou alguma(s) disciplina(s) está(ão) sendo ministrada(s) em desacordo com o projeto pedagógico, ou todo o curso está descompassado em relação àquilo que as escolas necessitam em termos de professores, ou existem outros fatores provocando tal falta de relação entre o estágio e as disciplinas universitárias. Ademais, não podemos perder de vista que o estágio é uma atividade coletiva, porque envolve muitos atores (professores, estudantes e gestores) e, para que se alcance sucesso, são necessários comprometimento e reflexão coletiva por parte de todos os envolvidos.

De acordo com Pimenta (1995), quando se fala em Educação, não se pode pensar que a prática responde por si mesma, pois necessita relacionar-se com a teoria. Afinal, a Educação é uma *práxis* social, a partir da qual a unicidade entre teoria e prática torna-se fulcral para a compreensão do estágio em docência como uma atividade teórica vinculada à atividade prática, gerando aquilo que a autora chama de *práxis* educacional.

Com relação ao estudo desenvolvido por Proença e Valençuela (2012), podemos perceber que os estagiários entrevistados tiveram compreensão adequada acerca das possibilidades que o estágio apresenta ao licenciando. Afinal,

[...] as alunas estagiárias consideraram o estágio como uma atividade com significado na formação profissional como o conhecimento da realidade educativa, a valorização da teoria aprendida no curso de graduação em Pedagogia, assim como a vivência e experiência de uma sala de aula, o relacionamento da aluna estagiária/futura professora com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e a oportunidade de observar a ação pedagógica de professoras em sala de aula, essa com mais experiência. (p. 11).

E também afirmam

Podemos perceber nas afirmações das alunas estagiárias que o estágio desenvolvido contribuiu para reafirmar a escolha da profissão docente. As afirmações evidenciam a necessidade da preparação e do esforço para o bom desempenho do professor que, pautados em uma metodologia diferenciada daquela que comumente encontramos nas escolas, pode fazer a diferença em sala de aula trazendo novas aprendizagens tanto para os alunos da escola, para os professores regentes, bem como para as próprias alunas estagiárias. (*idem, ibidem*, p. 12).

Embora todos nós saibamos da importância que o estágio curricular supervisionado tem para a formação do professor, trata-se de um momento que nem sempre é suficientemente aproveitado pelos cursos de formação, pelas escolas e até mesmo pelos estagiários. Sobre isso, Maciel e Mendes (2012) consideram que:

Os estágios supervisionados constituem momento fundamental na formação de professores, pois revestem-se da possibilidade de ofertar ao aluno, futuro professor, o encontro com a realidade da sala de aula e a vivência da prática de ensinar. Entretanto, muitas vezes, isto não ocorre em decorrência do caráter burocrático, instrumentalizador e de curta duração que o estágio ainda assume, insuficiente para gerar compromissos entre estagiário/instituição formadora/escola. (p. 1).

Pelo fato de permitir interação com o campo de trabalho, o estágio mostra sua importância na formação, pois proporciona vivências variadas no processo de ensino/aprendizagem e na compreensão da prática de ensinar. É por meio do estágio que muitos professores começam o exercício da docência e, por conta disso, tanto a sua organização, como as atividades nele desenvolvidas, são de extremo valor para a formação.

Ainda de acordo com Maciel e Mendes (2012),

Um dos objetivos do estágio supervisionado é articular a formação inicial com a prática profissional. Esta articulação contribui para a produção de saberes docentes. Saberes esses que vão além dos acadêmicos e envolvem o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Ou seja, o aluno-professor, já em sua formação inicial, encara a complexidade do papel profissional. (p. 3).

Essa compreensão de estágio faz frente à concepção baseada na racionalidade técnica, que reduzia o professor a um profissional portador de técnicas e competências para lecionar. O estágio também se mostra como um momento oportuno para superar a fragmentação da constituição dos saberes docentes, que por vezes é particionado em saberes da experiência, em saberes pedagógicos e em saberes da área de formação (ARAUJO, 2012).

Os saberes do professor são construídos pela *reflexão-ação-reflexão* individual²⁵ e a partir da maneira como cada docente compreende a profissão. Além disso, imaginar os saberes docentes como resultado da somatória de outros o torna fragmentado e vai contra as características de totalidade e de individualidade que caracterizam a profissão.

Pires (2012) revela que quando houve a implantação do novo currículo do curso de formação docente em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – em conformidade com as Resoluções CNE/CP²⁶ 01/2002, 02/2002 e CNE/CES 07/2004²⁷ – foi possível perceber o despreparo da coordenação de estágios do curso. Ocorreu que os estágios supervisionados do Departamento de Educação Física (DEF) passaram a ser realizados em conjunto com o Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação. E aí alguns professores do DEF se viram forçados a assumir a supervisão de estágios sem se sentirem preparados para a tarefa, afinal, tratava-se de um tema que até então sequer lhes despertava interesses para estudos e pesquisas.

Diante disso, percebemos que é impossível esperar estagiários-pesquisadores no estágio quando nem seus próprios professores vislumbram essa possibilidade. Então, vemos que há casos em que antes de se discutir estágio com pesquisa, tem que se discutir a reforma curricular dos cursos de formação, passando, inclusive, por novo olhar por parte do corpo docente.

Pedroso *et al.* (2012) desenvolveram uma pesquisa sobre a formação de professores de Biologia junto a uma universidade pública estadual e procuraram identificar falhas no processo formativo nas disciplinas de Didática e

²⁵ As reflexões podem ser coletivas, porém o entendimento é individual.

²⁶ Pelas Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica, a duração e a carga horária dos cursos de formação.

²⁷ Pela Resolução CNE/CES 07/2004 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Prática de Ensino de Biologia e apontar hipóteses de soluções para as mesmas. A partir dos relatórios de estágios dos estudantes do curso, ficou evidenciada a dificuldade que eles tinham para pensar a formação como um processo uno, sem divisões entre teoria e prática. Além disso, predominava um entendimento técnico de planejamento escolar, como se o sucesso para o ensino/aprendizagem da disciplina fosse alcançado a partir de um conjunto de regras aprendidas na graduação:

Nesse planejamento, o conteúdo escolar a ser ensinado – o biológico – já está dado, sendo este, o “saber científico”, o qual o licenciando aprendeu no interior das disciplinas biológicas do curso, sendo necessária a aquisição do “como ensinar”, o “saber pedagógico”, o qual o licenciando desejaria aprender no interior das disciplinas pedagógicas. Assim, o “como ensinar” também traz um significado instrumental e técnico. (PEDROSO *et al.*, 2012, p. 3).

Em uma visão tecnicista da aprendizagem docente, o estudante tomaria como modelo para sua futura atuação seus professores do curso e os professores-colaboradores da escola, ‘formatando’ sua identidade a partir da imitação. E é importante frisar que os estagiários revelaram por meio de seus relatórios que os conteúdos da disciplina de Biologia eram tratados de maneira expositiva e como produto acabado, indo de encontro ao conceito de ciência como processo em construção.

Agravando a situação, as autoras revelaram que havia dicotomia com relação aos conhecimentos da área e os saberes pedagógicos, uma vez que ambos eram tratados isoladamente. Por esses apontamentos, percebemos que havia particionamento na construção do *ser professor* por parte desses estudantes, pois os conhecimentos eram adquiridos de maneira fracionada, desde o estudo da teoria, passando pelos saberes específicos e pedagógicos, até a prática docente.

Buscando resolver essas questões, Pedroso *et al.* (2012) sugerem que o professor coordene o processo de aprendizagem a fim de que o estudante construa o seu conhecimento e o transponha para o ambiente escolar, nunca perdendo de vista o *todo*, ao invés *das partes*:

Diferentemente dessa visão, entendemos que o conteúdo escolar nunca está “dado”; ao contrário, deverá ser “construído”, “transformado”, “transposto de outros contextos, neste caso, do científico, para um contexto escolar”. E, nesse sentido, o professor (ou o futuro professor) é peça fundamental, pois será ele o principal autor dessa transformação, o sujeito mediador, que traduzirá o conhecimento científico a ser ensinado para o conhecimento escolar a ser aprendido. (p. 3).

Outro aspecto evidenciado pelos licenciandos do curso de Biologia em questão foi que o curso era predominantemente teórico, com poucas atividades práticas, tanto nos estudos específicos quanto nos pedagógicos. Com relação aos conhecimentos pedagógicos, as disciplinas eram compreendidas como o momento de estudar as teorias, e o estágio supervisionado como o momento de colocá-las em prática. Pedroso *et al.* (2012) apontam que o caminho para superar tal entrave é estabelecer a devida relação dialética entre teoria e prática, não apenas no tocante às disciplinas pedagógicas, mas no curso de Biologia como um todo. Além disso, é preciso compreender o estágio curricular como possibilidade de superação dessas contradições, pois se trata de um campo para investigação, formação, reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas. Esse pensamento vai ao encontro de Pimenta e Lima (2004), que afirmam que o estágio é uma atividade “teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade.” (p. 45).

Pedroso *et al.* (2012) afirmam que, ao final do trabalho, as intervenções realizadas nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino de Biologia do curso, mais o contato com a escola por meio do estágio, foram determinantes para a ressignificação das representações que os estudantes tinham da docência. Afinal,

Na medida em que o estagiário se envolve com o ensino e a escola, alguns passam a valorizar a atuação como professor tanto quanto as outras áreas de atuação do biólogo, considerando-a inclusive como uma possibilidade de carreira profissional. (p. 11).

No entanto, as pesquisadoras esclareceram que alguns estagiários não lograram êxito ao fim do estágio curricular, pois passaram “por dificuldades, frustrações e decepções mesmo quando puderam observar aulas adequadas e produtivas, saindo do processo desencorajados em relação à docência.” (*idem, ibidem*, p. 11).

Atualmente, ao se falar de estágio curricular em docência, é preciso que se estabeleça sua relação direta com a formação inicial, afinal, apresenta experiências que podem ser significativas na construção da *práxis* profissional do professor. Também, “a prática formativa do estágio supervisionado deve, ainda, dar condições para que o futuro professor entenda a docência como profissão que se realiza em espaço e tempo específicos.” (MACIEL e MENDES, 2012, p. 4).

Brait e Luiz (2012) afirmam que o estágio curricular tem que contribuir com a formação do estudante estagiário enquanto professor de Educação Física Escolar, sendo que para isso é imprescindível o acompanhamento tanto do professor-supervisor da universidade como do professor-colaborador da escola – que pode contribuir com experiências profissionais e tem a oportunidade de renovar seus conhecimentos. Complementando as autoras, pensamos que não apenas o professor-colaborador, mas o professor-supervisor também pode renovar seus conhecimentos a partir do constante acompanhamento da realidade escolar por meio do estágio curricular supervisionado.

Na Universidade Federal de Goiás (UFG), *campus* de Jataí, o estágio é dividido em três momentos distintos, sendo o primeiro destinado à observação e anotações em diário de campo, o segundo chamado de *semirregência*, no qual ocorre o auxílio ao professor da turma e, por fim, a regência propriamente dita, que é quando os estudantes assumem as aulas. Todo esse período deve ser utilizado para observações, atuações em docência e anotações para serem reportadas ao relatório final do estágio, sendo que esse relatório deve permitir “reflexões e apontamentos para o futuro professor de Educação Física, podendo tirar dúvidas e projetar caminhos a serem seguidos em sua atuação docente.” (*idem, ibidem*, p. 6). Brait e Luiz (2012) ainda advertem que observar os fenômenos que ocorrem na escola exige preparação e máxima atenção por parte do estagiário: “É preciso analisar as múltiplas relações do cotidiano escolar para que possa ser bem compreendido, e só então, a partir dessa árdua tarefa, é possível intervir na escola com fundamentação, propriedade e adequabilidade.” (p. 5).

Ação que merece destaque no curso de Licenciatura em Educação Física da UFG, é que os professores-supervisores de estágio passaram a acompanhar todo o período de estágio dos estudantes, fato este que elevou qualitativamente o aproveitamento do estágio curricular supervisionado:

Situação modificada em 2005 e legalizada em 2006 [...].Desde este marco, o curso de Educação Física tem cumprido o que dispõe a normativa. Tal formatação tem agregado qualidade ao processo formativo, uma vez que facilitou e melhorou o acompanhamento e orientação dos estagiários na escola campo, pois os professores, a partir daquele ano, permanecem na escola durante todo o período em que os estagiários executam suas intervenções pedagógicas. A presença destes docentes nos momentos de estágio trouxeram mais segurança e melhor desempenho dos estagiários, bem como maior comprometimento dos professores regentes da escola. (BRAIT E LUIZ, 2012, p. 7).

Isso permitiu a ressignificação da formação docente em Educação Física e propiciou replanejamento e readequações às orientações de estágio. A fim de buscar a maior aprendizagem possível do ambiente escolar²⁸ por parte do estagiário, na UFG os estagiários permanecem na mesma escola durante o ano todo, mesmo que isso limite o número de turmas vivenciadas.

Na Universidade de São Paulo (USP), a disciplina Didática na Licenciatura reserva 20 horas ao estágio e 20 horas para práticas. Durante o curso, os estudantes são solicitados a escolherem uma situação decorrente do ensino (avaliação, relação professor-aluno, currículo, dentre outras) a fim de observá-la na escola por 15 horas. Essas observações comporão um relatório a ser entregue, complementando as 20 horas relativas ao estágio. Basicamente, os objetivos para o estágio se referem à apreensão da realidade escolar e da complexidade que envolve a profissão, bem como à construção de uma representação própria sobre o local de trabalho. Durante o estágio os estudantes são orientados a se inteirarem sobre as condições de funcionamento da escola, sobre as características dos docentes que lá atuam e sobre como as aulas se desenvolvem. Também, eles precisam dialogar com professores e alunos e observar suas aulas a fim de construir um relatório sobre a visita. Este relatório deverá estar articulado com a literatura e as discussões do curso, mais a situação-foco previamente escolhida. Ao final, as experiências de todos os estagiários são compartilhadas com a turma (DAUANNY, 2012).

Dauanny (2012) entende que os trabalhos favoreceram a reflexão sobre a atividade docente por parte dos estudantes:

O desenvolvimento da disciplina de Didática observado mostrou um processo de mobilização dos alunos em torno do que me pareceu ser, naquele contexto, considerado fundamental para a formação docente: refletir sobre o ensino, a escola, suas finalidades e fazer uma análise crítica do que acontece na escola de hoje para subsidiar a construção de alternativas. (p. 8).

Embora o estudo em questão não faça menção à série na qual a disciplina de Didática da Licenciatura é ministrada no curso, seus resultados direcionam para o fato de que se trata de uma experiência que pode contribuir com a formação de professores.

²⁸ Nesta nova configuração tem-se a pretensão de favorecer a apreensão da rotina educacional e identificar os eventos que compõe o calendário escolar durante o ano. (BRAIT e LUIZ, 2012, p. 9).

O estágio, quando devidamente orientado, pode ser considerado o eixo norteador da formação de professores, pois aproxima o futuro professor da escola e permite a reflexão *in lócus* sobre as características da profissão, possibilitando a superação de mitos e mistérios, além da reformulação de preconceitos construídos sob a docência antes mesmo de ingressar no curso. A proximidade dessa atividade da formação com o campo de atuação a torna fundamental por permitir diversas vivências em diferentes situações de ensino/aprendizagem, aproximando o estagiário da prática pedagógica. Daí a importância de uma adequada orientação e uma boa supervisão por parte dos docentes formadores – tanto na escola, como na universidade.

Bisconsini (2013) salienta que

O estágio curricular supervisionado coloca-se como o momento em que os discentes retornam à escola, espaço que já frequentaram como alunos, mas onde agora estão como estagiários – futuros professores, tendo que tomar o lugar à frente da sala e tentar ensinar o que um dia aprenderam. Neste sentido, voltam a um ambiente que já foi vivenciado por eles, mas agora em outro papel, o de professor. Este é o espaço para tentarem desenvolver as ações planejadas a partir do que foi aprendido na universidade, além de terem a possibilidade de transformar determinadas atitudes de seus antigos professores da escola. (p. 16).

Com isso, o estágio se transforma em um momento no qual o futuro professor pode reorganizar os conceitos que construiu ao longo da sua experiência como estudante da Educação Básica e construir sua prática a partir das vivências que teve com seus antigos professores. Também, trata-se de um momento para aprender a desenvolver um planejamento, a distribuir esse planejamento em um conjunto de aulas, e a planejar e avaliar cada aula/conteúdo. Além disso, havendo o consentimento e a participação do professor-colaborador, o estágio ainda possibilita vivenciar a elaboração, aplicação e correção de avaliações, a solução dos mais variados conflitos, a proposição de debates e outras tarefas que somente podem ser vistas 'de dentro da sala de aula'. É importante termos em mente que o estágio vai possibilitar aprendizagens e experiências diretamente relacionadas ao nível dos contatos que o estagiário estabeleceu ao longo da sua formação inicial, ou seja, maior envolvimento resulta em maior aprendizagem.

Em estudo desenvolvido junto ao curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí, Araújo (2012) observou que o estágio está configurado no projeto pedagógico como um “processo que busca a elaboração de

um saber que é construído ao longo do Curso, entrelaçando as disciplinas caracterizadas como teóricas e práticas” (p. 9), sendo que permite um entendimento mais real da atividade pedagógica. Com isso, mostra-se como uma atividade de complementação e prossegue os estudos realizados, caracterizando-se “como um momento em que o futuro professor já possui uma fundamentação mais ampla para a efetivação da ação docente.” (p. 9).

Quando abordamos a prática, também podemos relacioná-la à ação pedagógica do professor quando está exercendo a profissão de ensinar, reafirmando o elo entre a prática docente e o estágio supervisionado obrigatório.

Milanesi (2012) adverte que é necessário avançar em relação ao conceito de que a prática pedagógica na formação inicial do professor é o momento de aplicação dos conhecimentos aprendidos durante o curso, sendo efetivada na realização do estágio supervisionado ao final do curso (grifo nosso).

Ou seja, não podemos pensar em prática como um ato isolado dos demais estudos realizados no processo de formação inicial docente, ou mesmo como a complementação deles. Na verdade, a prática docente é a própria teoria defrontando com a realidade escolar, buscando superar obstáculos e resolver problemas do processo de ensino/aprendizagem pela teoria prática.

Além disso, pensar em prática pedagógica deve nos remeter às tarefas desempenhadas pelo professor enquanto profissional da docência. Tais tarefas podem tanto ser relacionadas às questões de fora da sala de aula, como aquelas que envolvem os aspectos burocráticos da profissão, ou os planejamentos e as discussões sobre como melhorar o processo ensino/aprendizagem, como às questões que perpassam o contato com os estudantes, as relações que se estabelecem, e assim por diante.

Em seu estudo, Milanesi (2012) pode verificar que é grande o número de professores da Educação Básica que enxergam a formação inicial docente de maneira dicotomizada, entendendo que o estágio é “um período em que se exercita a prática pedagógica e se adquire experiência” (p. 215).

A autora, também, ressalta a importância de haver maior interação entre a universidade e as escolas por meio dos estagiários, pois isso teria grandes contribuições a oferecer ao processo de formação, à aprendizagem docente, às escolas e, principalmente, para a sociedade, que seria a maior beneficiária de um ensino de qualidade. No entanto, muito precisa se avançar até que se chegue a uma

verdadeira aproximação entre os docentes da Educação Básica e os docentes universitários, e a reflexão sobre tudo o que se pratica enquanto docente seria o caminho mais recomendado (MILANESI, 2012).

4.2 ESTÁGIO: MOMENTO DE SE TEORIZAR OU DE SE PRATICAR?

Entendemos que o estágio, enquanto integrante da formação inicial, necessita possibilitar aos estudantes a implementação – no campo de atuação – não só de conteúdos teóricos aprendidos no curso, mas também de estudos que forneçam subsídios para a construção e a socialização de novos saberes.

Recorrendo a Batista *et al.* (2012), encontramos uma descrição oportuna daquilo que possa vir a ser o estágio:

Constitui uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial na profissão, isto é no processo pelo qual os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais autônoma, no seio da comunidade docente e no mundo da escola, através de um processo, que se quer gradual e refletido, de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais (p. 97, 98).

Ou seja, é experienciar gradativamente o processo de ensino/aprendizagem na escola durante o estágio que vai possibilitar ao futuro professor iniciar a construção de sua própria autonomia profissional. Daí a importância de um acompanhamento adequado por parte do professor-orientador na escola e do professor-supervisor na universidade, pois ambos serão os suportes mais próximos aos quais os estagiários poderão recorrer quando necessitarem de orientação.

Se o estágio apresenta um lado predominantemente prático, não se pode imaginá-lo sem sua conexão com a teoria. Afinal,

[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (GHEDIN, 2004, p. 64).

Quando bem aproveitado, o estágio insere o estudante não apenas na atividade docente, mas em todo o ambiente educativo. Ocorre muitas vezes que, quando mal preparados, os estudantes veem o estágio como um momento insípido e burocrático (TÉO e PALMA, 2008), não compreendendo que o único aspecto a separar o estágio do exercício da profissão deveria ser o contrato de trabalho, tamanha a proximidade entre esses dois momentos.

Porém, é rara a compreensão dentre os estudantes de que o estágio deve ser encarado como o ápice de uma vida acadêmica. Batista *et al.* (2012) afirmam que:

Enquanto os estagiários demonstram estar enraizados em processos de atuação muito baseados na reprodução do vivido, os orientadores evidenciaram processos de orientação pouco promotores da reflexão (p. 100-101).

Disso podemos extrair que muitos equívocos dos estudantes no tocante à forma de se explorar o estágio curricular supervisionado podem vir da forma de atuação dos seus professores formadores, que nem sempre compreendem que o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, mas educador, modelo de conduta e orientador. Na verdade, sabemos que cada estudante tem sua própria forma de aprender e de ser, mas boas condutas por parte dos seus professores poderão indicar um rumo a ser seguido, inclusive para aproveitar melhor o momento do estágio.

O estágio, ao menos para uma parte dos estudantes, mostra-se como o primeiro contato com o futuro ambiente de atuação, possibilitando presenciar e vivenciar situações peculiares ao futuro trabalho com a segurança fornecida pela Universidade em sua retaguarda (dentre outros aspectos, o fácil acesso ao acervo bibliográfico, o contato com os docentes e o acompanhamento de um supervisor). Considerando tal contexto, é importante que o aspirante à docência inicie o processo com a consciência de que está diante de uma profissão caracterizada, concomitantemente, pela coletividade, pela individualidade, pela imprevisibilidade, enfim, pela complexidade que marca a existência humana.

Conforme Pires (2012), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) o estágio supervisionado na Educação Física Escolar é cumprido em uma escola municipal que fica próxima à universidade. Pelo programa da disciplina

responsável pelo estágio, os estudantes devem seguir uma sequência predeterminada de tarefas até a sua conclusão.

Dessa forma, inicialmente são feitas apenas observações durante um mês a fim de que os estagiários construam uma análise acerca da escola, realizando entrevistas, participando de reuniões pedagógicas e escolhendo as turmas nas quais atuarão, dentre outras tarefas pertinentes à profissão.

Concluída essa etapa inicial, os estudantes produzem um relatório do que foi observado. Este deverá conter, também, o planejamento das intervenções que farão, bem como o devido plano de ensino.

A seguir eles implementam o projeto, assumindo a atividade de docência acompanhados pelo orientador de campo e auxiliados pelo supervisor de estágio por um período que compreenderá vinte e quatro aulas (em torno de dois meses).

Ao final, os estudantes elaboram o relatório final descrevendo como se desenvolveu o Estágio. A socialização da experiência é feita em seminário aberto aos docentes, aos demais estudantes e aos profissionais da Rede Municipal de Educação (PIRES, 2012).

Interessante como é a organização do estágio supervisionado dessa forma, afinal, parece bastante válido o fato de se ter um período inicial para apenas se “infiltrar” na escola com o único objetivo de observar, identificar e relatar aquilo que será, de fato, importante para o desenvolvimento do estágio. Claro que para o estudante que se depara com a escola em um primeiro momento, pode ser que não saiba bem em quais aspectos deverá se ater com mais atenção, mas isso pode ser superado com uma orientação prévia junto à disciplina de estágio.

Vejamos o que outro autor nos traz sobre a importância da observação prévia na realização do estágio:

É necessário que o estagiário aprenda a observar e a identificar os problemas do cotidiano escolar, aprender sempre e questionar o que encontra, além de trocar informações com professores mais experientes (NEIRA, 2012, p. 182).

Em breve consulta a ex-estagiários, Pires (2012) encontrou respostas positivas sobre o tema, pois se reconheceu que muito daquilo que se experiencia no estágio servirá de embasamento no momento da atuação

profissional. Inclusive, um dos consultados revelou que o estágio fora a experiência mais significativa da graduação.

No entanto, para alguns estudantes o estágio acaba se tornando um fardo a ser transportado no período final do curso. Silva (2005) revelou em pesquisa que é grande a quantidade de estagiários para cada professor-supervisor, e isso dificulta tanto o acompanhamento das aulas, como também uma melhor reflexão sobre os relatórios, o que desencadeia até casos de “documentos de estágios burlados” (p. 3).

Milanesi (2012) desenvolveu um estudo com professores de escolas públicas do município de Cáceres – MT. Entre os questionamentos realizados, foi levantado que o estágio é “um período em que o estagiário poderá se identificar ou não com a profissão” (p. 216). Para esta questão, embora o número de professores que responderam dessa maneira tenha sido relativamente pequeno (3,23%), o fato revela um aspecto grave na vida do universitário, afinal: se só se é possível iniciar o cumprimento do estágio a partir da segunda metade do curso; se ele é o primeiro contato com a realidade escolar para muitos universitários; e se ele pode se configurar o momento em que se entende que a carreira docente não é a melhor alternativa, a situação parece merecer atenção especial. Afinal, tanto pode ocorrer o abandono do curso (e aí os anos iniciais de estudo teriam sido em vão, caracterizando alto prejuízo pessoal); como pode ser que o estudante persista no curso e busque aperfeiçoamento, podendo se tornar um excelente professor. Por outro lado, pode se transformar em um profissional frustrado, penalizando a si mesmo e, acima de tudo, seus futuros estudantes. Disso surge a necessidade de os cursos de formação possibilitar o contato dos estudantes com a realidade escolar desde o início do curso, pois tudo indica que tanto os benefícios para a formação seriam maiores, como os prejuízos profissionais poderiam ser sensivelmente reduzidos.

Ribeiro *et al.* (2001) desenvolveram um estudo junto a estudantes de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). As autoras revelaram que o mesmo se deu por meio de um projeto que ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro aquele em que se delineou o trabalho a ser desenvolvido, e o segundo a sua efetivação, que levou à intervenção no cotidiano escolar e que conduziu à construção de uma identidade coletiva composta pelos saberes de educadores e educandos na prática educativa. Ribeiro *et al.* (2001)

entendem que o trabalho resultou na constituição de sujeitos reflexivos e com capacidade de leitura crítica do ambiente de ensino para pesquisar, teorizar e redimensionar as intervenções. Por fim, chegou-se a um fórum de discussão, no qual os envolvidos (professores formadores, formandos, professores colaboradores, agentes educativos) apontaram mudanças, tanto nos saberes dos agentes educativos e dos educandos, como no ambiente escolar, e ainda na interação com a comunidade escolar. Ao final, as autoras revelaram que o processo culminou na construção de cumplicidade e de corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos.

Ghedin *et al.* (2008) consideram que o estágio, dentro do processo de formação inicial do professor, tem

[...] por objetivo formar o profissional docente como intelectual crítico-reflexivo, possibilitando a construção dos saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas. (p. 37).

Com isso, percebemos que o conceito de professor-reflexivo deve estar presente desde o momento em que o estagiário defronta com a realidade escolar, e a esse conceito deve ser acrescentada a prática da pesquisa como um caminho a ser trilhado pelo docente.

A pesquisa, desenvolvida juntamente com o estágio, possibilita ao estagiário a compreensão de que o futuro ambiente de trabalho apresenta condições favoráveis para a reflexão e para a prática investigativa, e o papel dos professores-supervisores é de contribuir com o estagiário para o desenvolvimento de metodologias que ajudem a solucionar as mais variadas questões em Educação, também, por meio da pesquisa. Afinal, esta se mostra como forte aliada para a reflexão e a para a compreensão do ambiente educativo.

No tocante aos papéis do professor-supervisor e do professor-colaborador durante o estágio, Albuquerque *et al.* (2012) os diferenciam, salientando que o supervisor – que acompanha o estudante na universidade – tem essencialmente um papel formador e avaliativo, enquanto o colaborador – como a própria denominação sugere – principia pela colaboração na aprendizagem dos estudantes.

Na verdade, o colaborador é aquele que vai “apresentar” diretamente o universo docente ao estagiário, e daí percebe-se a grande importância de se ter um professor-colaborador envolvido com as questões do processo

ensino/aprendizagem. Por sua vez, o supervisor também tem um papel fundamental por representar a universidade no processo formativo. Como sabemos, sua função central é orientar o estagiário antes e depois das intervenções na escola, sendo que quando realiza a supervisão, não deve apenas avaliar, mas, principalmente, analisar a forma de intervenção do estagiário e, posteriormente, fornecer-lhe o *feedback* de sua atuação.

De certa forma, todo o contexto escolar poderia ser explorado pelo estagiário a fim de vivenciar ao máximo o ambiente. Na medida do possível, seria uma experiência significativa para sua aprendizagem se pudesse acompanhar com proximidade os encaminhamentos dados pelas escolas para os estudantes²⁹ com problemas de aprendizagem. Isso lhe permitiria confrontar as sugestões da literatura com aquilo que a escola adota. Porém, pode ser que tal pensamento se mostre um tanto utópico por conta do pouco tempo que o estagiário passa na escola e, também, pelas limitações que o próprio sistema escolar lhe impõe.

Para desenvolver um bom estágio, é interessante que o estagiário estabeleça alguns critérios no momento da escolha da escola. Isso se verifica por que, além das condições materiais, é importante que o grupo de professores atuantes na escola compreenda o estágio como um momento valioso, não só para a formação do futuro professor, mas também como uma forma de conhecerem o processo de formação inicial, que muitas vezes pode ser diferente daquele que vivenciaram.

Infelizmente, ocorre que muitas vezes o estagiário tende a escolher a escola pela proximidade com sua residência, ou porque o professor-colaborador não exige planos de aula, ou por outros facilitadores que possam comprometer a qualidade do estágio.

Na pesquisa de Albuquerque *et al.* (2012), os estagiários revelaram preocupação com as condições materiais das escolas. Entretanto, isso não impediu que tanto a direção como os professores cooperassem com o desenvolvimento das atividades relacionadas ao estágio.

Importante salientar que os componentes curriculares também necessitam oferecer contribuições para a prática do estágio, afinal, se não servirem a isso, é muito provável que não contribuam para a futura atuação do estagiário.

²⁹ Estudantes das escolas.

Sobre esse assunto, Albuquerque *et al.* (2012) relatam uma pesquisa na qual os entrevistados “reclamam uma Unidade Curricular de Primeiros Socorros para saberem atuar na aula quando necessário e a adequação das Unidades Curriculares teóricas à realidade da prática” (p. 155).

Na verdade, parece-nos que é importante o curso se aproximar da realidade escolar, mas quando o autor menciona “primeiros socorros” somos remetidos a “receitas” prontas que são aprendidas na universidade e que podem ser aplicadas a qualquer ambiente educacional. Frente às complexidades que estudamos na Educação, notamos que isso não procede, pois cada escola tem sua própria realidade, e é a partir de sua própria postura investigativa que cada professor poderá compreender e atuar em cada turma que leciona.

Ademais, quando o estágio é desenvolvido a partir da aproximação entre escola e universidade, todos os envolvidos no processo (docentes, coordenadores, diretores, estudantes) podem visualizar as convergências e divergências entre a formação profissional e as necessidades do sistema de ensino, podendo realizar eventuais adequações e convergir os encaminhamentos.

Ghedin *et al.* (2008) revelam que na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no início da década passada, foi composta uma equipe para reorganizar o projeto pedagógico do curso Normal Superior da Universidade, e o Plano de Estágios³⁰ estava entre as pautas de discussão. Os docentes envolvidos com o estudo revelaram que suas experiências enquanto estagiários foram insuficientes para atuação na realidade escolar, e isso foi a principal motivação do grupo.

A partir de então, para fugir dos modelos de estágio baseados na prática de ensino, o grupo buscou temas norteadores para o estudo, e ficou estabelecido que alguns questionamentos seriam *chave* para os estudos. Basicamente foram: Que professores formar e para que tipo de sociedade? Quais devem ser as práticas docentes? O que é conhecimento e como é produzido? Um professor que não passa pela criticidade em sua formação inicial pode formar cidadãos críticos a partir de sua atuação? Como lançar mão dos problemas da escola para desenvolver o espírito questionador? Como chegar a soluções que aproximem teoria e prática? (GHEDIN *et al.*, 2008).

³⁰ Até então a proposta pedagógica tratava o estágio como uma “prática de ensino”, e possuía um breve ementário.

As tendências observadas na literatura apontaram que o aperfeiçoamento da proposta de estágios do curso deveria se emancipar do modelo tradicional, contemplando os conceitos de *professor-reflexivo* e *professor-pesquisador*.

No entanto, havia outros desafios a serem enfrentados. Considerando a realidade em muitas escolas, que têm culturas enraizadas (como o imobilismo pedagógico e a contrariedade política) e frequentemente não são flexíveis a mudanças, de que forma o estagiário – futuro professor! – poderia compreender tal ambiente e oferecer possíveis melhorias para o ensino?

Na medida em que os estudos foram avançando, foi ficando claro para os professores que o plano de estágios do curso deveria conduzir os estudantes a um processo desenvolvimento de pesquisas, e disso surgiu o “Projeto de Estágio Curricular: As condições sócio-histórico-políticas da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Manaus” (*idem, ibidem*, p. 63). O objetivo desse projeto era orientar os estudantes em suas pesquisas, constituindo-se como o eixo articulador do curso. Além disso, destaca-se que o processo de reflexão proporcionado pelas pesquisas torna possível o estabelecimento de novas relações neurais, permitindo novas maneiras de se compreender e de explicar os diferentes fenômenos educativos.

Nessa perspectiva, o estágio se revela como um momento para a construção da identidade profissional e para a compreensão e a vivência da prática docente. Também, direciona para a noção de como ressignificá-la sempre que necessário e para como desenvolver pesquisas.

A partir de então os professores entenderam que aquilo que inicialmente era uma desvantagem (falta de um plano de estágios efetivo), foi exatamente o que possibilitou a aprendizagem da profissão associada com a prática da pesquisa e a reorganização do curso em uma perspectiva interdisciplinar centrada na pesquisa.

Em outro estudo, afirmamos que o estágio não deve se tornar um campo alheio ao processo de aprendizagem percorrido durante o curso e ficar reduzido a um local de observação e cópia de um modelo de aula para ser utilizado na futura profissão (TÉO e PALMA, 2011). Avançando esta fala, entendemos que o estágio deva se constituir em um local onde, além de se aprender inúmeros aspectos acerca da atividade docente, produza-se conhecimento por meio do

desenvolvimento de pesquisas, um local no qual se possa confrontar o ambiente com as teorias já existentes, e que disso se construam novas teorias e novas práticas para serem aplicadas ao ambiente pesquisado.

Entendemos que o estágio se mostra como um campo propício para se iniciar, não apenas a atividade docente e a prática pedagógica em si, mas, também, os primeiros estudos investigativos na área. Afinal, nele o estudante tem acesso ao ambiente escolar contando com o suporte da universidade a corrigir, a ressaltar e a respaldar as suas ações e, assim, delinear amplas possibilidades de construção de conhecimento, tanto seu, quanto dos profissionais da escola e da equipe da universidade que o acompanhar.

É durante o estágio supervisionado que o estudante pode mobilizar os conhecimentos adquiridos e adequá-los às demandas da escola (BATISTA *et al.*, 2012). Com isso, a teoria e a prática se tornam imbricadas na ação docente e ganham significado na coexistência durante o processo de ensino/aprendizagem. E tal interligação é essencial para dar conta de uma atividade como a docência, que é fortemente marcada pela imprevisibilidade.

Em Albuquerque *et al.* (2012), os estudantes que participaram da pesquisa reconhecem a importância da Prática de Ensino Supervisionada (PES) para a formação docente, e este é um processo que começa desde a escolha da escola, do supervisor, dos parceiros, e assim por diante. Os estudantes revelam, ainda, que por meio da PES foi possível perceber carências no currículo de formação, pois algumas disciplinas não se coadunavam com a realidade escolar.

Há muitos casos em que a atuação dos estagiários é restrita apenas a observação de aulas, isso quando não são escalados para tomar conta de turmas cujos professores faltaram no dia, para apitar jogos, dentre outras atividades relacionadas ao cotidiano escolar, porém distantes do processo ensino/aprendizagem.

Neira (2012) observa que o contato do estudante com o seu futuro local de trabalho desencadeia experiências importantes e únicas. Além disso, o estágio supervisionado serve como forma de se avaliar e de se aperfeiçoar o próprio curso de formação. Daí decorre que o plano de estágios receba plena atenção por parte da coordenação do curso.

Com o intuito de melhorar o programa de estágios do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo (USP), Neira (2012)

revelou que o plano de estágios passou a ser composto por uma série de tarefas a serem desenvolvidas pelos estagiários.

A partir de então, inicialmente os estagiários cursavam a disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física I. Nela, cada um deveria seguir alguns passos e, dentre eles, conhecer a história da instituição na qual faria seu estágio, bem como a comunidade onde a escola se inseria, suas condições de funcionamento e como era percebida pelos frequentadores (comunidade escolar em geral).

Posteriormente, o estagiário conheceria as funções de cada membro atuante na escola, passando pelo conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das pautas das reuniões pedagógicas, e assim por diante.

Feito isso, iniciar-se-ia um mapeamento da cultura corporal na comunidade – desde as manifestações corporais disponíveis aos alunos, como aquelas presentes na comunidade e até na região.

Aí se chegaria ao momento de conhecer a própria Educação Física da escola. Nessa etapa seria importante respeitar a metodologia e a individualidade de cada professor. De posse desses dados os estagiários elaborariam seus relatórios, confrontando-os com a literatura existente.

Concluída essa disciplina inicial, o próximo passo seria cursar a Metodologia do Ensino de Educação Física II, e nela os estagiários teriam mais algumas tarefas. A primeira seria desenvolver um projeto didático sobre todo o material coletado até então. Posteriormente, este projeto seria colocado em prática na escola.

Finalizado o projeto didático do estágio, os estudantes fariam relatos de suas respectivas experiências, nos quais exporiam, principalmente, aquelas atividades e procedimentos que não foram desenvolvidos com êxito – os ditos “mal sucedidos”. Isso se mostraria importante para que se discutissem os entraves da implementação dos projetos.

Por fim, Neira (2012) relata algumas falas dos estagiários. Os mesmos reclamaram da pouca participação dos professores das escolas durante o processo, principalmente na fase do planejamento. Eles revelaram, ainda, que havia professores atuantes que não seguiam uma proposta curricular, sendo que a maior preocupação ficava em torno da solução dos conflitos. No entanto, reconheceram

que, mesmo um estágio pouco produtivo, pode contribuir na formação docente por possibilitar a construção de um senso crítico.

Enfim, o estágio em docência não se trata nem do momento de apenas teorizar, como de apenas praticar, mas sim o *lócus* no qual se inicia a profissão teorizando a prática e praticando a teoria, consolidando a *práxis* pedagógica.

5 A PESQUISA PARA A ESCOLA A PARTIR DA ESCOLA

Por se tratar do ambiente no qual efetivamente ocorre o processo de ensino/aprendizagem na Educação Básica, cabem discussões e reflexões acerca de possíveis vantagens de se pesquisar na própria escola aquilo que é voltado para a escola. Ou seja, se existem conhecimentos passíveis de serem utilizados no ambiente escolar, é de dentro dele que devem emanar. Porém, isso demanda um perfil docente que talvez ainda inexista em número suficiente para dar conta das demandas investigativas de todas as disciplinas das quase duzentas mil escolas existentes no Brasil³¹.

Para que se tenham professores-pesquisadores, em um universo que não é marcado pela pesquisa, é necessário que se invista em formação continuada a fim de capacitar os docentes que atuam nas escolas atualmente. No entanto, o processo de formação de professor-pesquisador pode ser acelerado consideravelmente se os investimentos ocorrerem, também, na formação inicial de professores, afinal, isso reduziria o tempo para que se supra a Educação Básica com docentes preparados para investigar o ensino de dentro das suas instituições.

Se a formação inicial abre essa possibilidade de formação com pesquisa, vislumbramos que a formação com pesquisa na escola pode ser concretizada com mais eficiência se os estudantes aproveitarem do momento da realização do estágio curricular obrigatório para desenvolver as primeiras investigações no ambiente escolar. Em contrapartida, Pires (2012) chama a atenção para o fato de existirem poucas pesquisas desenvolvidas durante a realização de estágios.

A pesquisa na escola apresenta-se como possibilidade de junção entre as práticas pedagógicas e as teorias educativas. A ideia de professor-pesquisador se associa “à necessidade que têm os professores de investigar e experimentar sobre sua prática docente” (GHEDIN, 2004, p. 65).

Como já pudemos perceber, por meio da Resolução CEPEC 731/2005, a UFG avança em relação a esse *déficit* de professor-pesquisador que há nas escolas de Educação Básica ao tornar obrigatório o desenvolvimento de pesquisas durante a realização do estágio. Com isso, atenta-nos para o fato de que

³¹ De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2012, há 192.676 escolas no País (BRASIL, 2013).

a investigação na escola deve estar presente no fazer docente, pois se mostra como alternativa valiosa para identificar os mais variados entraves no processo ensino/aprendizagem, permitindo encontrar as soluções mais adequadas para cada caso.

O que se propõe na UFG aproxima-se daquilo que pensamos ser ideal, afinal, se vislumbramos que a pesquisa deve estar presente na escola a partir da atividade docente, quanto antes o professor se familiarizar com a prática da pesquisa, melhor será, pois a pesquisa se mostra como uma ferramenta indispensável para a atividade docente. De modo que o ideal seria que a formação do pesquisador se desse concomitantemente com a formação inicial do professor.

Grillo (1993) desenvolveu um estudo sobre o ensino superior e, embora seu trabalho tenha estudado a formação de modo geral, e não especificamente a formação docente, esta faz parte da geral. Então, a autora constata que,

É inegável que a universidade vem sendo alvo de severas críticas em relação ao ensino que realiza. Questionam-se sua atuação e sua competência, tomando-se como referência a qualidade desse ensino, que, no entendimento de muitos, é inapropriado e frágil, por estar desvinculado da realidade; verbalístico e livresco, por ser reprodutivo e não fundamentado em pesquisas (GRILLO, 1993, p. 1).

Não é nosso desejo discutir o que a autora entende por competência e por qualidade do ensino, mas sim destacar que a ausência de pesquisas no ensino superior desencadeia um ensino incompleto e uma formação deficitária ao futuro profissional.

Uma pesquisa com credibilidade científica necessita produzir conhecimento a partir de uma metodologia preestabelecida e apresentar os possíveis resultados do estudo. Sobre o tema, Lüdke *et al.* (2007) advertem que não se pode hierarquizar em grau de maior ou de menor importância a pesquisa desenvolvida pelo professor na universidade daquela desenvolvida pelo professor na escola básica.

Na verdade, o que existe é uma pesquisa própria do professor, que muitas vezes faz e está em pesquisa; e a pesquisa da universidade, na qual muitas

vezes o pesquisador apenas faz pesquisa, sem estabelecer contato direto com o universo pesquisado³².

Lüdke *et al.* (2007) também afirmam que os professores e os pesquisadores acadêmicos estão em mundos diferentes. De qualquer forma, é necessário superar a limitada concepção de que o professor da Educação Básica deve ser um mero implantador dos conhecimentos desenvolvidos nas universidades. Na verdade, a universidade não pode perder a sua referência como produtora de saberes, mas necessita reconhecer que muito pode aprender se voltar-se para o professor e para a escola.

Entendemos que a interação estabelecida entre o pesquisador e o universo educacional precisa confrontar e superar os métodos tradicionais de pesquisa, pois estes se mostram viciados por constatações que são generalizadas³³ para todos os ambientes.

Rivas *et al.* (2005) afirmam que superar o modelo escolar tradicional demanda a compreensão de que o desenvolvimento profissional do professor ocorre durante toda sua vida docente. Paralelamente, os saberes necessários à prática educativa são oriundos de sua vida profissional, e não de 'laboratórios' externos ao meio.

O conhecimento produzido em Educação está carregado de aspectos éticos, políticos, sociais e culturais, de modo que os sujeitos envolvidos – sejam pesquisadores ou pesquisados – têm participação ativa no processo, sendo que há casos em que próprio pesquisador pode ser o sujeito pesquisado, apontando a complexidade que envolve a pesquisa em Educação.

De certa forma, a universidade brasileira negligencia a formação epistemológica, sendo que o ensino, desde que passou a atender as massas, começou a apresentar um caráter técnico e desprovido da formação cultural³⁴ (GHEDIN, 2004).

³² Esclarecemos que não temos a intenção de classificar as pesquisas como superiores ou inferiores umas em relação às outras, mas apenas apresentar nosso posicionamento de que cada pesquisa necessita de um tratamento adequado e específico para atender aos seus propósitos.

³³ Lüdke (1998) afirma que as constantes mudanças que ocorrem no fenômeno educacional têm conduzido pesquisadores a superar alguns conceitos que antes eram muito fortes nas pesquisas em Educação, como a objetividade e a generalização dos resultados.

³⁴ Evandro Ghedin afirma que quando a Educação era voltada a atender apenas às classes da elite, proporcionava a formação cultural dos sujeitos, ao passo que a partir do momento em que passou a atender às camadas sociais mais baixas, sua prioridade passou a ser a formação técnica (GHEDIN, 2004).

Pimenta (2000) faz severas e importantes críticas, denunciando que as pesquisas são feitas *sobre*, mas não *a partir* da Educação. A autora afirma que não se tomam as questões educativas como foco de preocupação, mas apenas se vê “a educação como *campo de aplicação* de outras ciências” (p. 28). Também, recorda-nos que no ensino são utilizados estudos provenientes de outras áreas científicas, como a psicologia a sociologia e a historiografia.

Voltando a Ghedin (2004), o autor ainda defende que o conhecimento produzido na universidade formadora de docentes necessita dar uma postura investigativa aos seus estudantes, formando não só professores, mas cientistas da Educação. Inclusive, Demo (1991) salienta que “o importante é compreender que sem pesquisa não há ensino” (p. 51), e também, “Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é razão da pesquisa” (p. 52), dando a entender que a prática de estudar o ambiente de trabalho não deve ficar limitada somente aos professores do ensino superior.

Na verdade, o profissional da docência necessita ter o impulso de inquietar-se com questões como: a pertinência dos conteúdos que ensina; o ajuste do ambiente conforme as necessidades; em qual nível está a aprendizagem dos estudantes; a adequação da metodologia adotada; e assim por diante. E isso sem perder de vista que a sua autonomia deve prevalecer no sentido de tomar iniciativas para proporcionar ao processo ensino/aprendizagem os melhores resultados possíveis.

No entanto, percebe-se que pouca pesquisa é desenvolvida pelos professores que atuam no Ensino Regular e, indo além, Lüdke *et al.* (2007) revelam que, mesmo dentre os professores de licenciatura de duas instituições públicas do Rio de Janeiro, há divergências quanto à concepção de pesquisa a ser desenvolvida pelos professores da escola básica. Ou seja, considerando-se que muitos dos professores da escola básica vêm deste ambiente – no qual não há consenso entre os formadores acerca do que seja pesquisa – fica difícil esperar que tais professores sejam aptos a implementar pesquisas, exceto nos casos em que a formação contínua deu conta de suprir essa carência.

Pimenta (2000) faz uma consideração importante acerca de pesquisa e ensino:

É possível considerar a pesquisa na formação de professores enquanto um *princípio* cognitivo. Isto é, quando o professor, pesquisando e refletindo sobre a sua ação docente, constrói saberes que lhe permitam aprimorar o seu fazer docente. Também é possível lançar mão de pesquisas sobre o ensino, com o intuito de ampliar a consciência do professor sobre a realidade. (p. 22).

A autora complementa afirmando que, com isso, tem-se a pesquisa como instrumento da *prática profissional do professor*, distinguindo-a da pesquisa enquanto *prática profissional do pesquisador*.

Buscando elencar aspectos que pudessem caracterizar um trabalho como atividade de pesquisa, Lüdke *et al.* (2007) apresentaram as principais ideias esperadas em uma pesquisa em Educação, independentemente do nível de ensino em que é realizada:

- 1- Aspectos formais e de apresentação da pesquisa, com atenção especial à articulação entre o problema proposto e o desenvolvimento do estudo, até suas conclusões;
- 2- A correspondência entre o estudo realizado e seu relato, ponto pouco lembrado nos cursos de formação para a pesquisa;
- 3- Componentes específicos do âmbito da metodologia do trabalho científico;
- 4- A importância da discussão teórica e do cuidado que merece, aspecto particularmente crítico a respeito da pesquisa em educação em geral;
- 5- Questões ligadas à discussão aberta sobre diferentes modos e tipos de pesquisa, em função de pesquisadores de diferentes níveis de ensino;
- 6- Exigências relativas à preparação do professor para exercer atividades de pesquisa, especialmente nos cursos de formação inicial;
- 7- A complexa questão da construção de conhecimento como componente essencial de todo trabalho de pesquisa;
- 8- A flexibilidade e abertura com que deve ser tratada a questão da pesquisa do professor. (p. 15).

Atendidas às premissas acima descritas, é mister que a comunidade universitária científica reconheça a pesquisa do professor na escola como um trabalho acadêmico-científico. No entanto, isso significa superar o pensamento conservador e tradicional, partindo em direção ao conceito de pesquisa que preze pelo desejo de inovar, criar e, acima de tudo, que aceite e respeite o pensamento do outro.

Ademais, desenvolver pesquisas na escola pode ajudar na prática docente não só do próprio pesquisador, mas como de qualquer outro professor que se interesse pelo trabalho, inclusive o universitário. Afinal, os professores compõem um grupo que, salvo as especificidades, compartilha um universo em comum, que é a *práxis* de ensinar, na qual há uma carga cultural que permite que os indivíduos

estabeleçam contato e componham a identidade do grupo, que ficaria caracterizada pela identidade docente. Essa carga cultural, denominada *reservatório cultural* por Lüdke (2001), podemos dizer que se trata, também, dos saberes construídos pelos professores por meio de suas pesquisas e compartilhadas por meio do registro dos seus resultados.

A possível relação entre saber docente e pesquisa docente já foi estudado por Lüdke (2001). Na ocasião, a autora estudou na literatura a ideia de professor-pesquisador na pesquisa própria do professor e as comparações desta com a pesquisa acadêmica³⁵. A autora entende que por meio da concepção de reflexão, proposta por Schön, foram desencadeadas as ideias da pesquisa como trabalho do professor e do professor como sujeito pesquisador.

A fim de se aproximar da pesquisa praticada por professores da Educação Básica, Lüdke (2001) desenvolveu um estudo junto a professores atuantes no Ensino Médio de escolas públicas. Foram escolhidas quatro instituições potencialmente dotadas de condições para a realização de pesquisas, tanto nos quesitos funcionais, quanto pela estrutura física e organizacional. Inicialmente, foram escolhidos como informantes os dirigentes, posteriormente participaram coordenadores e os professores indicados por eles. A coleta dos dados junto aos professores se deu por meio de entrevistas mais detalhadas, com roteiro flexível e abrangente, cobrindo os aspectos que dessem conta dos objetivos da pesquisa. Ao final foram reunidos documentos e informações sobre as escolas para serem analisados juntamente com as setenta entrevistas feitas.

Os dados permitiram constatações importantes, como o entendimento dos docentes da Educação Básica sobre a pesquisa, a formação e os estímulos que recebem, ou não, para desenvolvê-las, as condições que suas respectivas escolas oferecem para pesquisas, as condições para a formação contínua em pesquisa, o apoio que recebem de universidades, a importância que atribuem à pesquisa, bem como suas contribuições para o ensino que praticam e os conteúdos que ensinam. De posse dessas constatações a autora vislumbrou um quadro demonstrativo de como está o professor-pesquisador, levantando hipóteses relacionais entre o saber docente e a pesquisa, seja escolar, seja acadêmica.

³⁵ Os termos *pesquisa acadêmica* e *pesquisa universitária* estão sendo utilizados como sinônimos neste trabalho.

As primeiras informações revelaram as condições para o professor desenvolver pesquisas nas escolas. Embora as instituições escolhidas fossem dotadas de professores, instalações e equipamentos supostamente adequados para a atividade de pesquisa, isso não foi efetivamente constatado. Em três delas faltava espaço físico e recursos bibliográficos e tecnológicos, em contrapartida, em outras três escolas havia disponibilidade de horas do trabalho docente para a prática da pesquisa, desde que alguns pré-requisitos fossem atendidos, inclusive a existência de um projeto devidamente aprovado. Porém, não eram todos os professores que podiam usufruir disso, até pela ausência dos pré-requisitos.

No tocante à formação para pesquisa, a maioria dos professores indicou que provinha de cursos de mestrado e doutorado e poucos indicaram que essa formação viesse da graduação. Quando isso ocorreu, foi mais precisamente por meio de bolsas de iniciação científica financiadas pelo CNPq a partir da década de 1980, sendo que esse aspecto predominou entre os licenciados em Biologia. A formação continuada e a formação devido à participação em grupos de estudos foram pouco citadas, porém a segunda apareceu predominantemente entre os professores que retornaram de pós-graduação *stricto sensu*. A universidade só foi citada como incentivadora de pesquisas por um docente que participou de grupo de estudos coordenado por um professor universitário. Por fim, a participação, tanto em eventos científicos, como em associações profissionais de diferentes áreas de atuação, não foram consideradas instâncias formadoras para pesquisa.

Lükde (2001) destaca que embora aproximadamente metade dos entrevistados tenha declarado que faz pesquisa, conseguiu pouco material para análise, sendo que alguns não passavam de relatórios de ações anuais, mas não eram as pesquisas citadas nas entrevistas. Aí surgiu outra dificuldade, que foi encontrar nesses registros dados que os caracterizassem como pesquisas (objetivos, metodologia, análise e resultados) para que pudessem gerar publicações para a área. Outro aspecto que gerou entraves foi a confusão, por parte dos entrevistados, na caracterização de projeto e de pesquisa, afinal, muitos educadores tinham projetos – apresentados para bolsas de pesquisas, ou de organização de eventos, excursões científicas, etc. – mas não chegaram a investigar fenômeno algum. No entanto, esses materiais eram aceitos como cumprimento da atividade de pesquisa, o que deturpa o conceito acadêmico do termo. Os entrevistados caracterizavam como pesquisa desde “ter curiosidade, estar vivo” (*idem, ibidem*, p.

13), até conceitos mais elaborados, como “construção do conhecimento a partir de métodos rigorosos” (*idem, ibidem*, p. 13). Quando havia menção a este conceito científico de pesquisa, os professores observavam que se tratava da “verdadeira pesquisa, não da que fazemos aqui” (*idem, ibidem*, p. 13). Esses professores ainda consideravam que a pesquisa da academia não servia para a escola, pois, para isso, a investigação deveria ser desenvolvida no próprio ambiente escolar: “um verdadeiro laboratório” (*idem, ibidem*, p. 13).

A interpretação dupla de pesquisa (para a academia e para a escola) aponta que o professor considera que a pesquisa acadêmica não dá conta de resolver os seus problemas e contribuir com seu trabalho, no entanto, é dotada de metodologia e recursos que podem contribuir na investigação de questões centrais da escola. Em uma concepção que sugere bastante limitação no entendimento do ato de pesquisar, o professor dá a entender que a pesquisa que faz na escola não consegue teorizar os fenômenos que nela ocorrem, sendo que isso somente poder-se-ia fazer a partir da pesquisa acadêmica, porém o professor de lá (academia) não saberia quais são, nem como se dão esses fenômenos. Ou seja, o professor da escola reconhece a limitação da sua própria pesquisa e reconhece a validade da pesquisa acadêmica. Porém, tem em mente que quem precisa desenvolver a pesquisa na escola é o professor que nela atua, e não o professor universitário:

Seu saber parece ficar pairando em um interstício, situado entre o que ele domina pela sua aprendizagem anterior em confronto com o que sua experiência vem confirmando e sua aspiração de expansão desse saber, por meio de recursos que poderão vir da pesquisa, talvez, não necessariamente. Em todo caso, seu trabalho presente não depende dela, aparentemente. Não da pesquisa tradicional, canônica, embora ela continue a funcionar como modelo distante, aprendido na instituição formadora e atuante até hoje. (LÜDKE, 2001, p. 89).

Lüdke (2001) considera que os professores entrevistados não traduzem a realidade do professor da Educação Básica sobre o assunto, mas ajuda no direcionamento das relações que existem entre o professor, os saberes que necessita e a pesquisa, inclusive, são muitas as concepções de pesquisa bem como os tipos de pesquisa que concebem, sendo que alguns trabalhos tratados como tal não passam de tarefas de rotina, como “a confecção de materiais didáticos” (p. 89). Porém, em áreas como a Biologia, Lüdke (2001) encontrou pesquisas academicamente embasadas, que acredita provir de uma formação científica

recebida pelos professores na universidade, por meio de cursos de mestrado ou doutorado.

Esses dados afirmam que é possível desenvolver pesquisas cientificamente embasadas também nas escolas, embora essa situação parece não se mostrar presente nas escolas públicas. No entanto, sempre respeitando as condições e as diversas realidades nas escolas pelo país afora, pode-se discutir a pesquisa como constituinte dos saberes do professor, como já apontaram “Stenhouse, Schön, Zeichner, Elliott, Erickson e Shulman, no exterior, Demo, Geraldi e André, entre nós, todos defendendo a importância da atividade de pesquisa para o trabalho e a formação do professor”. (LÜDKE, 2001, p. 90).

Ghedin (2004) associa a capacidade de o professor atuar com competência³⁶ à sua predisposição para produzir conhecimento a partir de sua atividade diária.

Pensa-se num profissional que seja capaz de atuar competidamente como docente e produzir conhecimento sistemático a partir dessa sua prática. Compreendemos que o professor é competente à medida que pesquisa. Ele alia a docência à pesquisa como forma de articular a teoria-prática, assim como de expressar sua competência técnica e seu compromisso político com a práxis de professorar. (p. 61).

Assim, define-se pesquisa como uma maneira de o professor articular a teoria com a prática pedagógica, gerando a *práxis* pedagógica. Ademais, ao tratarmos a atividade docente como uma *práxis*, nós não podemos perder de vista sua estreita ligação com a *práxis* social. E se a pesquisa modifica a *práxis* docente, a sociedade na qual é desenvolvida também sofre modificações. Podemos considerar que “a profissão docente é uma prática educativa que, como tantas outras, constitui uma forma de intervenção na realidade social” (idem, ibidem, p. 63). Daí, temos que a pesquisa na escola pode representar melhorias sociais por meio de melhorias na atividade docente.

³⁶ A tese que tenho elaborado a respeito da teoria das competências, enquanto processo formativo dos professores é que ela não passa, ainda, de um neobehaviorismo e de um neotecnicismo revestido de uma nova roupagem que utiliza o conceito de saber e de reflexão como suporte para reduzir a formação à prática. O meu parecer sobre as teorias das competências é que elas reeditam, de um certo modo, o que nós temos rechaçado no processo formativo da educação brasileira. (GHEDIN, 2009, p. 13).

Ao transformar a atividade do professor em prática de pesquisa, abre-se para uma atuação profissional a partir do cotidiano social e das contradições presentes nele.

Assim, a prática do professor como atividade docente cotidiana envolve a compreensão dos determinantes sociais mais amplos, bem como o conhecimento da organização do trabalho na escola. Esse conhecimento é fundamental para o futuro professor no processo da aprendizagem inicial na qual se desenvolve o estágio. (GHEDIN, 2004, p. 64).

Cochran-Smith e Lytle (1999) buscam delinear aquilo que denominam o “movimento do professor-pesquisador”. Essas autoras revelaram existir diferentes tendências de pesquisa que convergem para uma extensão maior que se pode chamar de “pesquisa do professor”, cujos resultados são acolhidos em universos além daquele nos quais foram produzidas, com possibilidades de serem publicadas em periódicos da área docente. A cultura acadêmica tem que reconhecer essa nova modalidade de pesquisa no tocante aos critérios para a produção do conhecimento por meio da atividade investigativa. Até então, apenas a universidade delineava os parâmetros para o que tinha ou não valor de pesquisa, bem como o que poderia ser pesquisado. Com o surgimento da pesquisa feita pelo professor da Educação Básica, os critérios tradicionais de pesquisa ficaram fortemente abalados. (*apud* LÜDKE, 2001, p. 90-91).

Em contrapartida, Anderson e Herr (1999) advertem para os riscos de uma “guerra paradigmática” entre aqueles que defendem a pesquisa do professor com o mesmo valor científico da pesquisa acadêmica, porém orientada por epistemologias diferenciadas. Esses autores alertam para o perigo de uma rede paralela de pesquisas, voltada para o conhecimento prático e sem as mesmas orientações que norteiam as pesquisas universitárias. Daí a necessidade de critérios compatíveis com as duas pesquisas, fortalecendo a construção e disseminação do conhecimento a partir das duas instâncias de ensino: escola e universidade. Dessa forma, Anderson e Herr (1999) propõem que cinco critérios sejam utilizados para a validação da pesquisa do professor. São eles:

1. **validade de resultado**, focalizando a extensão das ações provocadas pela pesquisa do professor, que levam à solução do problema estudado;
2. **validade de processo**, perguntando em que extensão são propostos e resolvidos os problemas, de maneira a permitir aprendizagem aos indivíduos e ao sistema;
3. **validade democrática**, referindo-se à extensão na qual a pesquisa é feita, em colaboração com todas as partes que têm lugar no problema em investigação;
4. **validade catalizadora**, o grau no qual o processo de pesquisa reorienta, focaliza e energiza os participantes em direção ao conhecimento da realidade para transformá-la;
5. **validade dialógica**, enquanto na universidade a qualidade da pesquisa é monitorada por uma forma de avaliação por pares (*peer review*), uma forma semelhante está se desenvolvendo nas comunidades de professores-pesquisadores, por meio de diálogos e conversações entre colegas. (*apud* LÜDKE, 2001, p. 91).

Com relação à validade do conhecimento produzido na escola, Ghedin (2004) abre questões acerca do *conhecimento* para debater as transformações e avanços que vem ocorrendo tanto no trabalho como em áreas tecnológicas: “O que é o conhecimento? O que é conhecer e produzir conhecimento? Qual o papel da escola frente ao conhecimento? Como a escola trabalha o conhecimento?” (p. 62).

Em trabalho desenvolvido na cidade de Manaus, Ghedin (2004) discute a importância da pesquisa na formação docente a partir dos princípios formativo e científico. Este autor aponta para três categorias que surgem das teorias de formação de professores. Elas se referem a: como se constrói o saber prático do professor a partir das escolas; de que forma o modo de trabalho na escola influencia nessa construção; e de que maneira os professores se posicionam ante o conhecimento disponível atualmente. Essas categorias originaram outras duas, sendo uma relacionada aos saberes da docência e à identidade docente (saberes específicos da disciplina, saberes pedagógicos e saberes da experiência), e outra que estabelece relações entre didática, ciência da educação e didática. Disso, surgiram outros conceitos: “professor/pesquisador; reflexão/pesquisa da ação; metodologia investigação/ação/intervenção; a reflexão na ação/sobre a ação como metodologia de formação de professores.” (p. 62).

A partir dos dados encontrados por Ghedin (2004), surgiu um questionamento sobre a pesquisa do professor na escola que indagava se esta se tratava de uma *pesquisa-ação*³⁷. Afinal, trata-se de uma pesquisa desenvolvida de

³⁷ Sabemos que na pesquisa-ação o pesquisador interage com o ambiente estudado, influenciando e sendo influenciado pelos fenômenos que ali acontecem. Isso pode ocorrer na docência, uma vez

dentro do contexto, sendo que o professor pode estar investigando a si mesmo, configurando-se como pesquisador e sujeito pesquisado ao mesmo tempo. Por questões desse tipo, a pesquisa na escola se mostra peculiar e adquire uma complexidade própria.

O trabalho de Lüdke (2001) apresenta hipóteses sobre como a pesquisa se interlaça com o papel do professor. Os entrevistados revelaram diferentes concepções e tipos de pesquisa e, embora não houvesse políticas efetivas para valorização do trabalho docente, a pesquisa mostrou a intenção dos professores em investigar o ensino³⁸. De qualquer maneira, a autora objetivou contribuir nos estudos referentes à *pesquisa do professor*, reservando a esta um lugar legítimo dentre as pesquisas desenvolvidas na área da Educação, porém sem classificá-la como própria do professor, afinal, há pesquisadores desenvolvendo pesquisas nas escolas.

Por outro lado, a pesquisa típica da universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, que lhe conferisse estatuto epistemológico legítimo, ajudando assim a própria universidade a ampliar seus horizontes de pesquisa, envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximos dos problemas vividos por alunos e professores, podendo assim contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente. (LÜDKE, 2001, p. 92-93).

Ou seja, se surge nas escolas a necessidade de investigação dos mais variados temas e os docentes que nelas atuam sabem abordá-los melhor do que aqueles que observam esses temas a partir da visão externa, é tempo de esses docentes serem encorajados a desenvolver suas próprias pesquisas e, assim, construir conhecimentos próprios da escola. Porém, necessitam receber a devida formação para dar conta das demandas. Quando às universidades, cabe-lhes o papel de contribuir com essas investigações e enriquecer seu próprio acervo bibliográfico com produções oriundas do cotidiano escolar, que refletem o que ocorrem nas escolas com dados sempre atualizados.

Sobre os saberes necessários ao professor que atua na Educação Básica, Bisconsini (2013) afirma que estão centrados nas questões relacionadas:

que quando um professor se propõe a investigar algum fenômeno, será atuante no processo, um sujeito que acompanha cada etapa, podendo, até mesmo, influenciar nos seus resultados, pois pode ser que seja tanto pesquisador como pesquisado em um mesmo trabalho.

³⁸ Vale lembrar que as escolas que participaram da pesquisa de Lüdke (2001) tinham instalações, materiais e recursos humanos além daquilo que se encontra nas escolas em geral.

- a) às necessidades educacionais dos alunos da Educação Básica;
- b) à formação inicial e continuada;
- c) à autonomia didático-pedagógica dos professores;
- d) ao domínio dos conteúdos considerados indispensáveis para a aprendizagem das disciplinas;
- e) às questões que são levadas em consideração no campo de trabalho, nas relações interpessoais e nas intenções pedagógicas para cada faixa etária, além de outros fatores que devem ser encarados como relevantes para a preparação dos futuros professores. (p. 14).

Com isso, a autora aponta que, antes de optar pela prática da pesquisa, o professor necessita compor um repertório de saberes que o capacitarão para atuar na escola. Porém, não nos restam dúvidas de que o curto período que compreende a formação inicial não dá conta de possibilitar ao futuro professor a aquisição dessa vasta gama de conhecimentos. Na verdade, o curso necessita prover a aquisição dos conhecimentos fundamentais para o início do exercício da profissão, bem como indicar fontes que poderão ajudar na formação complementar. No mais, tanto o nível, quanto a qualidade da aprendizagem dependerão da maneira como cada graduando se envolver com os estudos nas disciplinas, como também da opção por participar de projetos e grupos de estudos ofertados pelos docentes do curso. Esses fatores podem fazer com que os saberes necessários para a pesquisa sejam adquiridos somente caso os estudantes avancem em relação ao mínimo que o curso oferece.

Tardif (2002) classifica quatro saberes constitutivos do saber docente. São eles: o saber proveniente da instituição formadora – adquirido ao longo do curso de formação inicial; os saberes que compõem o campo do conhecimento da disciplina na qual o professor atua – que provém da cultura social; os saberes oriundos dos projetos pedagógicos das escolas; e os saberes adquiridos ao longo do contato com o cotidiano escolar. A união desses quatro saberes gera um composto de conhecimento que dão a sustentação para a atuação profissional e a autonomia docente, sendo que os dois últimos podem ser ressignificados a partir da pesquisa na escola.

Ghedin (2009) destaca que o professor necessita de um saber constituído a partir de uma gama de conteúdos que o capacitam como *profissional da Educação*. Isso quer dizer que “o professor é aquele sujeito que detém um conjunto de saberes que lhe possibilita atuar profissionalmente na área do ensino.” (p. 4).

Ghedin (2004) afirma que a pesquisa precisa fazer parte do fazer cotidiano do professor da Educação Básica, e cabe à universidade possibilitar os primeiros passos na atividade investigativa:

A universidade, além do cuidado com a formação voltada para o ensino, não pode descuidar-se de uma preocupação com a formação do cientista da educação - aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação na sua interface social. Isso pode dar-se mais na pós-graduação, mas nada impede que se inicie na graduação. É preciso, pois, pensar um conjunto de articulações no interior do curso de graduação, aliando-se um conjunto de disciplinas que permitam pensar sistematicamente um dado objeto a ser investigado ao longo do processo formativo. Assumir o estágio como prática orientada pela pesquisa pode ser uma maneira para criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares. (p. 60-61).

Além da necessidade da atividade de pesquisa por parte do professor da Educação Básica, é no estágio que o futuro docente pode encontrar os primeiros fenômenos possíveis de serem estudados, cabendo aos professores formadores direcionar e orientar seus aprendizes na construção do conhecimento por meio de pesquisas sistematizadas e metodologicamente organizadas.

Pimenta (2000) desenvolveu um estudo no qual discute os saberes pedagógicos que podem ser produzidos de dentro da escola a partir da prática pedagógica docente. Com efeito, se existem conhecimentos específicos da docência que estão presentes do fazer diário do professor que atua nos níveis iniciais e intermediários da escolarização, são esses professores que têm mais autoridade para se relacionar com esses conhecimentos e que podem reconstruí-los a fim de aperfeiçoar a prática docente. Dessa forma, ter-se-iam dois aspectos inovadores na Educação, que seriam a prática da pesquisa pelo professor e a reconstrução dos conhecimentos docentes.

Ghedin (2004) entende que a transformação da prática docente só pode ocorrer em um ambiente crítico e a partir da articulação entre as práticas cotidianas e as situações mais amplas e, para tanto, a investigação se mostra como ferramenta imprescindível. Daí que a pesquisa deve fazer parte da vida do professor desde a formação inicial, e o estágio, por possibilitar o completo acesso ao contexto escolar, se mostra como o momento ideal para a iniciação científica, bem como para a formação do professor-pesquisador.

Conforme o professor se utiliza da pesquisa para reelaborar o seu saber, consegue transformar informação em conhecimento³⁹, assumindo sua condição de sujeito responsável eticamente pela formação social, contribuindo positivamente para a maneira como a humanidade se informa e se atualiza.

Assim, o professor deixa de ser um sujeito que reproduz as informações para tornar-se aquele que elabora, permanentemente, uma hermenêutica do mundo fazendo descortinar-se diante de si e da humanidade o vislumbamento de querer sempre saber mais, pois compreende que o saber, resultante desse processo investigativo, é constitutivo da humanidade. (GHEDIN, 2009, p. 8).

O autor, ainda, salienta que a pesquisa é ferramenta fundamental para reunirmos as informações que chegam diariamente até nós e transformá-las em conhecimento, afinal, essas informações necessitam ser classificadas e problematizadas, pois nem todas portam significado efetivo para nossa vida.

Sem fazermos apologia para transformação do *senso comum* em conhecimento científico, é importante que o *fazer* diário do professor seja objeto de estudo e fonte das preocupações dos pesquisadores interessados em soluções para as carências do processo ensino/aprendizagem da Educação Básica. Afinal, a sociedade na qual vivemos, invadida por inúmeros meios de transmissão (rádio, televisão, Internet, telefone celular, iPod, iPhone, dentre outras tecnologias) está caracterizada como a sociedade da informação, e o professor necessita transformar toda essa informação ‘espalhada’ pelo mundo em conhecimento (GHEDIN, 2009). E a pesquisa se mostra como forte aliada no recolhimento dessas informações para processamento e posterior construção do conhecimento sistematizado. E, se no mundo as informações precisam ser recolhidas e tratadas de maneira a adquirirem sentido, na escola os conteúdos necessitam ser abordados no intuito de promover sucesso no processo de ensino/aprendizagem e a efetiva inclusão política e social dos estudantes. A partir dos conhecimentos sobre o ato de pesquisar o professor

³⁹ “A informação é um primeiro estágio do conhecimento, que exige mais dois momentos distintos e complementares. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Além desse há o terceiro estágio que tem a ver com a inteligência, a consciência ou a sabedoria. Nesse sentido, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos e os professores trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstituí-los com sabedoria, isto para gerar a cidadania.” (GHEDIN, 2009, p. 8-9).

consegue não apenas extrair dos conteúdos aquilo que pode ser mais bem contextualizado em aula, como também consegue reorganizar sua prática sempre que necessário.

6 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Com a consolidação da implementação do plano de estágio curricular supervisionado de acordo com as Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002, mais a exigência da construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para colação de grau, surge uma nova possibilidade para os estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL: lançar mão da presença obrigatória na escola durante o cumprimento do estágio para realizar o TCC, que é outro pré-requisito para conclusão do curso.

Dessa forma, pesquisamos na página do EMH na internet quantos estudantes dos anos letivos de 2010 e 2011 aproveitaram para desenvolver seus respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso em escolas durante o cumprimento do estágio curricular supervisionado⁴⁰.

Notamos que há tanto pesquisas bibliográficas, quanto pesquisas feitas junto aos estudantes e professores do próprio curso, como pesquisas desenvolvidas com professores-colaboradores e algumas desenvolvidas nas escolas durante a realização do estágio curricular obrigatório, que são o nosso foco de estudo⁴¹.

Dessa forma, encontramos quatro pesquisas desenvolvidas junto aos estudantes do curso que objetivavam investigar as concepções que os mesmos tinham sobre aspectos e conteúdos relacionados à Educação Física Escolar. São os casos de Aranda (2010), que estudou concepção de corpo-corporeidade; de Lopes (2010) e de Silva (2011), que estudaram o conteúdo Dança; e de Rodrigues (2011), que buscou o significado de Esporte presente nos estudantes. Dos quatro, apenas Silva (2011) interessou-se pela pesquisa a partir das experiências do estágio.

Dentre as pesquisas bibliográficas, destacam-se Santos (2010); Silva (2010); Fernandes (2010); Grocholski (2010); Lima (2011); Perdomo (2011); Rocha (2011); Paula (2011); Souza (2011); Feliciano (2011) e Ono (2011), todas desenvolvidas a partir de situações vivenciadas pelos autores durante a realização

⁴⁰ Esses dados estão tabulados no APÊNDICE G.

⁴¹ Sem desmerecer os trabalhos consultados, que muito contribuíram para a realização deste, alguns deles apresentaram falta de estrutura metodológica de pesquisa, o que nos dificultou identificar aspectos como objetivos e metodologias.

do estágio curricular supervisionado. Por sua vez, nas pesquisas de Carlos (2010); Monteiro (2010); Manconi (2011); Martins (2011); Carvalho (2011); Linhaio (2011); Mata (2011); Silva (2011) e Medeiros (2011) não encontramos evidências de que surgiram em decorrência do estágio.

Na sequência, deparamo-nos com pesquisas que abordaram o ambiente escolar, mas que foram realizadas dentro da própria UEL a partir do contato com docentes e estudantes do curso e com professores de Educação Básica participantes de eventos na universidade. Esse é o caso de Bertoni (2010); Duarte (2011) e Coutinho (2011). Em contrapartida, Montenegro (2010) e Andread (2011) não seguiram as orientações do programa de estágios do curso e fizeram seus TCC's fora do contexto escolar.

Alguns trabalhos foram desenvolvidos em escolas e envolveram professores e/ou estudantes, no entanto, não ficou explícito por parte dos autores se os mesmos são oriundos do estágio. São eles: Mercês (2010); Santos (2010); Lopes (2010); Vilela (2010); Santos (2010); Lima (2010); Brumate (2010); Dias (2010); Bordin (2010); Marques (2010); Braganholo (2010); Rissi (2010); Tatibana (2010); Betiati (2010); Nascimento (2011); Ferreira (2011); Silva (2011); Gaspar (2011); D'elaqua (2011); Grana (2011) e De Dio (2011).

Seguindo nossas análises, verificamos que Gomes (2010); Nebes (2010); Santos (2011); Braz (2011); Sena (2011); Souza (2011); Silva (2011) e Teixeira (2011) deixam a entender que suas pesquisas surgiram ou têm alguma relação com aquilo que vivenciaram na escola por meio do estágio curricular supervisionado.

Por fim, encontramos os TCC's que foram desenvolvidos a partir de pesquisas realizadas junto a escolas durante a realização do estágio curricular supervisionado.

O primeiro Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido juntamente com o estágio curricular supervisionado foi o de Silva (2010). Em sua pesquisa, procurou verificar a aplicabilidade e eficiência dos métodos de avaliação em Educação Física. Sua amostra foi constituída por trinta e oito estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola pública da região central de Londrina. A partir das análises, constatou-se que os instrumentos de avaliação utilizados durante a pesquisa/estágio tiveram eficácia tanto do ponto de vista de verificação da aprendizagem, como para contribuição de sua prática pedagógica, indicando

equivocos e sucessos no processo de ensino/aprendizagem. Ao final, o autor indicou aspectos que não considerou positivos em sua pesquisa, que basicamente foram: investiu-se muito tempo na coleta dos dados, sendo que algumas informações da pesquisa foram perdidas nesse tempo; o fato de o próprio estagiário ser professor e pesquisador ao mesmo tempo impediu o acompanhamento mais detalhado da pesquisa; considerando que os estudantes da escola tinham compreensão de Educação Física como atividade de prática com finalidade em si, não houve congruência entre a forma como tentava ensinar e a forma como estavam acostumados a “aprender”.

No entanto, constatou algumas vantagens desse tipo de pesquisa:

- a) o ensino da Educação Física ser feito pelo próprio professor/estagiário/pesquisador, este fato, costuma proporcionar resultados mais fidedignos e com exatidão aos fatos;
- b) por ser o próprio professor/estagiário/pesquisador se tornou vantajoso, pois mudamos a ação pedagógica, com feed-back mais ágil e rápido sobre a situação aplicada;
- c) não exigiu equipamentos especiais e de grande porte para coleta dos dados. (SILVA, 2010, p. 36-37).

O autor salienta que a proposta de avaliação apresentada se mostrou bem estruturada e coerente com os objetivos de sua pesquisa.

O segundo TCC desenvolvido conjuntamente com o estágio curricular supervisionado foi o de Masiero (2010), que buscou observar se os mapas conceituais ajudavam no ensino de conteúdos do Ensino Médio na disciplina de Educação Física. A pesquisadora escolheu uma escola da região central de Londrina para cumprir seu estágio e, conforme a aceitação da professora-colaboradora, desenvolveu sua pesquisa de TCC durante o mesmo período.

O último TCC do ano letivo de 2010 desenvolvido durante a realização do estágio curricular supervisionado foi o de Justo (2010). Com o objetivo de construir um processo de ensino/aprendizagem a partir da Teoria dos Campos Conceituais para aulas de Educação Física, a autora desenvolveu sua pesquisa com estudantes de dois terceiros anos do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação do município de Ibiporã-PR.

Justo (2010) ainda considera que:

Durante o período de formação inicial, a etapa de estágio curricular torna-se importante para que o estudante tenha contato com o contexto escolar, de modo que as dúvidas que aparecem durante a graduação podem ser esclarecidas e o estudante vá ampliando a sua teia de conhecimentos durante sua formação. (p. 40).

Esse pensamento, associado à ideia de utilizar a obrigatoriedade do estágio para o cumprimento de outra atividade necessária para a obtenção da licença para lecionar, direciona-nos para o fato de que o estágio pode se caracterizar como campo de pesquisa durante a formação inicial, inserindo o futuro professor não apenas na atividade docente, como também na atividade de pesquisa.

Os demais TCC's desenvolvidos a partir do contato com a escola por meio do estágio são do ano letivo de 2011.

O primeiro trabalho encontrado foi Silva Junior (2011), que lançou mão de sua presença na escola para identificar os fatores que influenciam na motivação dos estudantes para as aulas de Educação Física, e se os métodos docentes podem ser motivadores. Ao final, constatou que apenas os estudantes que são atraídos por práticas esportivas se sentem motivados, sendo que falta formação continuada para os professores conseguirem diversificar conteúdos e metodologias e, assim, atraírem mais atenção dos estudantes.

Outro TCC desenvolvido durante o estágio foi o de Freire (2011), cujo objetivo foi analisar de que forma os Mapas Conceituais poderiam ser utilizados para o ensino da Educação Física na escola. Conforme o próprio autor salienta, foi feito

[...] um estudo de campo participativo, qualitativo e com caráter etnográfico, em que um professor-estagiário ministrou quatorze aulas para uma turma de quinto ano do ensino fundamental utilizando sete procedimentos de ensino e o conteúdo ensinado foi o esporte e criou para análise das informações alguns critérios. (p. 8).

Com isso, o professor-estagiário passou a ser o próprio investigador do seu ensino, e seus estudantes também tiveram participação no estudo. Ao final, entendeu-se que a Teoria dos Campos Conceituais era adequada para o ensino da Educação Física. Além disso, o autor destacou que a pesquisa desenvolvida no estágio possibilitou um ambiente de investigação mútua entre professor-estagiário e seus estudantes, contribuindo para o processo ensino/aprendizagem.

O TCC de Lourencetti (2011) teve por objetivo mapear qual entendimento de Indisciplina prevalecia entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Para tanto, foram selecionados aleatoriamente dezesseis educandos dos quatro anos iniciais do EF I, sendo que os mesmos participaram de uma entrevista com roteiro semiestruturado. Em suas considerações, apresenta que o conceito de Indisciplina necessita ser discutido no contexto escolar a fim de ajudar na construção da moral dos sujeitos, além disso, é a partir dessa construção que se pode chegar à conscientização das regras de convivência, inclusive, nas aulas de Educação Física.

Em outro Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido durante a realização do estágio, Oliveira (2011) quis analisar a aprendizagem dos alunos sobre o jogo RPG a partir de sua criação e execução durante as aulas de Educação Física. A escolha dos participantes se deu a partir da inserção do pesquisador na escola para realização do estágio curricular obrigatório, sendo que os informantes foram trinta e oito estudantes da sétima série de uma escola estadual da cidade de Londrina. O pesquisador salientou que optou pela pesquisa-ação devido à sua proximidade com o fenômeno investigado.

O pesquisador apresentou os espaços físicos da escola disponíveis que poderia ser utilizados pelos alunos. Para que elaborassem suas fases e cenários de acordo com o tema e o espaço recebido. Com as fases e cenários terminados, o pesquisador realizou com os alunos a criação dos personagens. (OLIVEIRA, 2011, p. 21).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que pesquisava, o estagiário orientava seus alunos quanto aos procedimentos a serem realizados no desenvolvimento do conteúdo, conciliando a atividade de pesquisa com o exercício da docência.

O último TCC desenvolvido durante a realização do estágio curricular obrigatório que encontramos foi o de Raizzaro (2011). O autor realizou sua pesquisa com estudantes do primeiro, do segundo e do terceiro anos do Ensino Médio de uma escola estadual situada no município de Londrina. Seu objetivo foi investigar qual a compreensão que tinham acerca do conteúdo O movimento e a saúde, e se este era um assunto abordado pela Educação Física. O número de informantes foi nove e a escolha foi a partir de convite, tendo participado da pesquisa todos os que o aceitaram.

7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A partir da leitura das entrevistas⁴², foi possível extrair os seguintes temas para discussão: surgimento do interesse pelo estudo; concepção de docência; concepção de formação inicial; concepção de Educação Física; concepção de estágio; concepção de pesquisa no ensino; concepção de estágio com pesquisa; contribuições proporcionadas pelo desenvolvimento da pesquisa; e incentivo do corpo docente para o desenvolvimento de pesquisa no estágio.

A concepção de Educação Física que emergiu de todos os informantes foi que se trata de uma Área de Ensino de Conhecimento, superando o conceito de disciplina predominantemente prática, na qual os estudantes devem apenas realizar movimentos sem objetivos pré-definidos.

O surgimento do interesse pelo estudo surgiu fundamentalmente porque o estudante se interessou por participar de atividades extracurriculares em dois informantes (UEL1 e UEL3), sendo que UEL1 vislumbrou, juntamente com seu orientador, que o estágio poderia ser o ambiente ideal para o desenvolvimento da pesquisa exigida por sua bolsa de estudos. O informante foi o único a admitir que os demais professores do curso também deram indicações de que o estágio poderia ser um espaço conveniente para a realização do TCC.

Por sua vez, UEL2 destacou que seu interesse se deu essencialmente pela necessidade do cumprimento da atividade de TCC, então buscou associá-la a um ambiente com o qual se identificava, no caso, o Ensino Médio. Porém, quem o incentivou a desenvolver a pesquisa no estágio foi seu orientador, sendo que nenhum outro docente aventou a possibilidade.

UEL3 revelou que já tinha interesse pelo tema de sua pesquisa, de modo que o grupo de estudos apenas o ajudou a direcionar a investigação para o campo de estágio, que se trataria do seu primeiro contato com a realidade escolar enquanto professor. O informante ainda salientou que, além do orientador, o professor de estágio teve influência em sua escolha pelo universo de pesquisa.

Já UEL4 esclareceu que passou por algumas situações nas aulas de Educação Física enquanto estudante da Educação Básica que o motivaram a pesquisar as questões relacionadas ao corpo – que é objeto de estudo da disciplina.

⁴² As transcrições das respectivas entrevistas estão no APÊNDICE C.

Considera que sua opção por pesquisar no estágio se deu apenas por sua iniciativa e pelo seu orientador. Com relação aos demais docentes do curso, o professor de estágio apresentou um texto que indicava o estágio como campo de pesquisa, porém não teve influência em sua opção.

Embora os informantes tenham se mostrado engajados com as questões relacionadas à Educação Física Escolar, nós pudemos notar que as construções de cada um foram pessoais e únicas acerca das categorias temáticas presentes em seus discursos. A concepção de docência esteve atrelada a uma profissão com grande responsabilidade por todos, no entanto, cada um deu o seu parecer sobre a mesma.

Para UEL1, o professor não pode se esquivar da responsabilidade que tem para com a sociedade, pois seus atos, bem como toda a organização do sistema educacional, serão determinantes para a maneira como ocorrerá a construção do modo de vida dos agentes sociais. A maneira como a Educação está concebida pelo sistema de ensino dificulta consideravelmente a atuação docente, pois se percebe precariedade nas condições políticas, materiais, sociais, dentre outras, para a atuação docente.

UEL2 e UEL3 conceberam a docência como uma profissão associada ao processo de ensino/aprendizagem. Porém, o primeiro destacou que o professor tem alto compromisso com o ensino, enquanto que o segundo enfatizou a necessidade do processo reflexivo em sua atuação. Por sua vez, UEL4, assim como UEL1, destacaram o compromisso social assumido pelo educador, complementando que o professor é um sujeito pesquisador da própria prática. De certa forma, ao associarmos pesquisa, reflexão e reconstrução social, podemos notar que os quatro têm concepções que muito se aproximam, indicando que o modelo de professor, caso se possa dizer que haja algum, não pode se pautar no pragmatismo técnico.

A concepção de formação inicial que prevaleceu entre os informantes foi que se trata de um momento de preparação para a profissão, e aí poderíamos interpretar como uma preparação técnica. No entanto, UEL1 indicou que a formação inicial acontece de maneira individual, sempre pautada no envolvimento de cada estudante. UEL2 apontou que se trata de um momento que pode ser enriquecido pela formação com pesquisa. As falas de UEL 3 e UEL4 também poderiam indicar que a formação inicial é preparação técnica, porém o contexto de

suas falas demonstrou que se trata de um momento que deve dar conta de mais do que simplesmente isso.

Com relação à concepção de estágio, ficou claro que foi considerado pelos informantes como o primeiro contato com a realidade escolar, possibilitando verificar na prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de formação. Importante a constatação de UEL4, que reconheceu que algumas mudanças deveriam ocorrer com o curso a fim de possibilitar uma formação mais completa, sendo que a primeira coisa a ser repensada seria o estágio, que poderia contribuir muito mais significativamente com a formação inicial.

O ensino praticado com auxílio de pesquisa apareceu na fala dos informantes como ensejador de uma atuação profissional mais condizente com as necessidades escolares, proporcionando a autoavaliação da prática pedagógica e gerando conhecimento. UEL1 foi além, afirmando que não existe ensino sem pesquisa, ao passo que a pesquisa desenvolvida na escola sem que se tenha o ensino como foco, também deixa de ter significado, afinal o informante compreende que o ensino com pesquisa é a efetivação da *práxis* docente. Por sua vez, UEL4 concebeu que o ensino com pesquisa oferece contribuições para os colegas de profissão.

Se a pesquisa foi apontada como a integralização do ensino, o ensino também apareceu como essencial na formação inicial por meio do estágio curricular supervisionado. Porém, de acordo com UEL1, isso se efetiva quando o estudante tem a iniciativa de investigar no momento em que vai à escola cumprir seu estágio, de modo que estágio com pesquisa tem significado apenas se é assumido com compromisso. Já UEL3 e UEL4 destacaram que a pesquisa no estágio pode levar à compreensão dos conhecimentos estudados na universidade.

Todos os informantes declararam que seus trabalhos lhes possibilitaram compreender que a pesquisa se trata de uma atividade de extrema importância na profissão. UEL1 a considerou como efetivação da *práxis* docente, pois exige conhecimento da teoria concomitantemente com a prática, de modo que o professor necessita de conhecimento para desenvolvê-la. Para UEL2, é por meio da pesquisa que os professores conseguem contribuir efetivamente para a aprendizagem de seus estudantes, além disso, traz benefícios para a própria aprendizagem da profissão. Segundo UEL4, pela pesquisa pode-se constatar que seu tema necessita ser mais abordado nas aulas de Educação Física Escolar, além

disso, a pesquisa se mostra a ferramenta mais adequada para que a disciplina atinja maior significado no sistema educacional. Por fim, UEL1 e UEL3 revelaram que a pesquisa lhes permitiu entender que a investigação é condição imprescindível para a docência comprometida com o processo ensino/aprendizagem.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmamos no capítulo “Metodologia”, nosso primeiro objetivo específico foi alcançado ao final do ano de 2011, por meio do qual identificamos os quatro sujeitos-informantes que participaram das entrevistas. Os trabalhos desenvolvidos pelos mesmos foram qualitativos, buscando compreensão de aspectos como: o sentido da disciplina Educação Física na Educação Básica; a concepção de corpo prevalecente entre os estudantes; a indisciplina escolar; e o processo ensino/aprendizagem.

Então, considerando que o ambiente escolar necessita ser compreendido a partir da complexidade que envolve o ser humano, entendemos que as pesquisas ali desenvolvidas têm que apresentar a articulação entre seus diversos níveis proposta por Gamboa (1999). Com isso, estudos quantitativos não dariam conta de resolver questões relacionadas àquilo que a Educação se propõe a realizar, que é estabelecer um vínculo de ensino e aprendizagem entre os sujeitos envolvidos no processo. Portanto, esperávamos a predominância de estudos qualitativos – o que se verificou – nas pesquisas desenvolvidas por estudantes da Licenciatura em Educação Física da UEL.

De todos os trabalhos que tomamos parte, encontramos apenas dois que foram desenvolvidos de forma alheia às recomendações do curso. Foram os casos de Montenegro (2010) e de Andrean (2011). Disso, verificamos concordância, embora não plena, entre os temas e as metodologias dos estudos com o projeto pedagógico do curso.

Nós não entrevistamos estudantes que não tomaram o estágio como ambiente para o desenvolvimento de pesquisas, portanto não temos condições de confrontar eventuais divergências de pensamento entre aqueles que se aproveitam do momento para aperfeiçoar a formação inicial com o incremento da pesquisa, daqueles que não fizeram a mesma opção. Porém, os quatro entrevistados revelaram maturidade acadêmico-profissional quando apresentaram suas respectivas concepções de docência, de pesquisa no ensino e de estágio com pesquisa. Inclusive, suas pesquisas tiveram temas que os inquietavam desde o ingresso no curso de formação inicial. Ficou claro que visualizavam o ensino como um ato político, além disso, entendiam a pesquisa como integrante dos saberes do

professor e indispensável no exercício da profissão, afinal, por meio dela constataram que investigar é tarefa do professor comprometido com suas obrigações.

Outro objetivo específico estabelecido por nós buscava identificar elementos facilitadores e dificuldades no desenvolvimento das pesquisas. Quanto a aspectos facilitadores, percebemos que os estudantes que se engajaram em grupos de estudos e pesquisas mais precocemente, tiveram orientações que se revelaram valiosas no direcionamento dos estudos. Isso ficou claro em UEL1, UEL 3 e UEL4, que iniciaram suas pesquisas antes de se depararem com o TCC. Disso, entendemos que levantar um problema de pesquisa nos primeiros anos do curso possibilita a construção do referencial teórico antecipadamente, o delineamento do percurso metodológico e o direcionamento para o público/escola alvo antes do quarto ano do curso.

Pudemos notar que as dificuldades encontradas pelos estagiários durante suas pesquisas se referiram, essencialmente, à organização política do sistema de ensino. UEL1 e UEL2 mencionaram que turmas muito grandes na educação básica e a compreensão equivocada da função da disciplina Educação Física no currículo dificultaram a implementação de suas pesquisas. UEL4 revelou que as maiores dificuldades encontradas na sua primeira pesquisa foram relativas à entrega do termo de participação e da timidez por parte dos estudantes da escola. Novamente, encontramos compreensão equivocada da disciplina como elemento curricular, pois houve temor tanto por parte da direção, quanto por parte dos responsáveis pelas crianças, e ainda, sobre ao tratamento a que seriam submetidos.

A leitura dos Trabalhos de Conclusão de Curso possibilitou a constatação de que, de um modo geral, tem havido congruência entre as pesquisas realizadas pelos estudantes da Licenciatura em Educação Física e as deliberações acerca do plano de estágios do curso (UEL, 2008), afinal, os TCC's tiveram relação direta com o ambiente escolar, exceto pelos dois trabalhos citados anteriormente. Porém, entendemos que os TCC's poderiam ser totalmente desenvolvidos a partir de problemas levantados na primeira etapa do estágio – no terceiro ano do curso – ou de vivências escolares anteriores⁴³.

⁴³ Como as visitas escolares proporcionadas por disciplinas do curso ou pela participação em grupos de estudos e projetos (ensino, pesquisa e /ou extensão).

É importante não se perder as possibilidades apresentadas pelo curso, tanto pelas exigências acadêmicas, como pelas orientações dos docentes comprometidos com a proposta curricular. Infelizmente, assim como ficou constatado em Téo e Palma (2011), ainda há professores que não atuam em plena conformidade com as deliberações do curso e há estudantes que não assumem suas respectivas parcelas de responsabilidade no processo de ensino/aprendizagem da profissão. É necessária a devida orientação dos professores, mas, igualmente, há a necessidade da assunção dos compromissos que cabem aos estudantes para que a formação com pesquisa na escola aconteça na formação inicial.

Conforme já esclarecemos, as entrevistas revelaram que a pesquisa no estágio promove reflexões⁴⁴ valiosas nos estudantes que optam por essa prática. Três dos entrevistados demonstraram interesse por aprofundamento dos estudos desde o ingresso no curso, sendo que, para tanto, receberam bolsa de estudos. O outro entrevistado, cujo interesse pela pesquisa se deu apenas no momento da construção do TCC, não teve auxílio financeiro para seu estudo. Talvez este fosse um caso para se discutir as políticas de fomento às pesquisas que, atualmente, contemplam um número limitado de financiamentos, afinal, pode haver estudantes que não têm disponibilidade para se envolverem com pesquisas porque necessitam trabalhar para a subsistência.

De qualquer maneira, assim como constatou UEL1 com seus estudantes, as exigências fluíram com mais naturalidade a partir do momento em que os envolvidos no processo perceberam sentido nas ações. Trazendo esta afirmação para esta investigação, para pesquisar no estágio, as condições materiais se tornam necessárias, porém, sem engajamento dos sujeitos envolvidos isso se torna inócuo, haja vista que a pesquisa demanda leituras extracurriculares.

Outro dado que constatamos, e que poderia ser explorado em estudos futuros, foi o fato de que as pesquisas dos quatro informantes foram desenvolvidas em escolas públicas municipais ou estaduais, de modo que talvez haja tendência de as escolas públicas estarem mais abertas para a pesquisa do professor-estagiário.

Os entrevistados reconheceram que falta por parte dos docentes do curso o direcionamento dos graduandos para a pesquisa na escola desde o

⁴⁴ Discutimos que pesquisa, ensino e reflexão são atividades intrínsecas na atividade docente (LÜDKE *et al.*, 2007); (GHEDIN, 2002, 2004, dentre outros).

ingresso, afinal, tal possibilidade é aventada somente com a iminência do TCC. Também, reconheceram que seus orientadores participaram ativamente do processo de desenvolvimento das pesquisas, enriquecendo as aprendizagens e estabelecendo o imprescindível vínculo escola-estagiário-universidade. Da mesma forma, percebemos envolvimento, embora não em cem por cento dos casos, por parte dos professores das escolas, o que reforça essa tríade e corrobora Ghedin *et al.* (2008), entre outros.

A qualidade da relação entre o orientador e o estagiário reflete na maneira como ocorre a aproximação deste com a realidade profissional e a sua conseqüente apropriação, pois o orientador pode fornecer importantes dicas no sentido de facilitar a inserção do futuro professor no ambiente escolar. Trata-se de uma relação que enriquece o contato acadêmico, pois oferece contribuições tanto para o estágio como para a pesquisa, que é uma ferramenta eficiente da autonomia docente na ação de interpretar o próprio ambiente de trabalho e saber como aperfeiçoá-lo sempre que necessário.

Vale salientar que a prática pedagógica comprometida com o ensino desenvolve na comunidade escolar a consciência de que a Educação Física é uma Área de Ensino de Conhecimento, devendo ser estudada como qualquer outra disciplina curricular. Indo além, Schaffrath (2006) aborda a importância do desenvolvimento de trabalhos que façam a interação entre o estágio, a pesquisa e o cotidiano escolar, pois a pesquisa se mostra como produtora de conhecimento, sendo que no estágio há um campo de articulação teoria/prática para melhorar os currículos dos cursos de licenciaturas.

Acerca da relação entre ensino e pesquisa, UEL¹ mostrou concordância com Freire (1996) ao considerar que sem pesquisa não há ensino. Indo ao encontro dessa afirmação, já não parece mais latente que aquele que deseja ser professor tem que tomar contato com a atividade de pesquisa o quanto antes e saber como lançar mão desta toda vez que precisar reavaliar o seu ensino.

Utilizar-se do estágio supervisionado obrigatório para o desenvolvimento de pesquisas atribui novo significado à formação docente. Isso porque a pesquisa é elemento fulcral na construção de saberes e conhecimentos, inclusive sobre o ambiente escolar, fazendo deste um profícuo campo de investigação. Pela pesquisa se aprende a reelaborar conhecimentos, a interpretar o

meio social e a reunir informações necessárias para reconstrução de saberes que, por sua vez, possibilitarão um novo olhar para a realidade.

A pesquisa não pode ser um fim, mas um caminho, um constante *ir e vir* a ser seguido por todo indivíduo que não quer se aquietar diante de verdades tidas como absolutas. Ademais o estágio se apresenta como elemento constituinte da formação docente, tanto pelos aspectos legais, como pelos aspectos formativos, abrindo espaço para exploração das atividades realizadas nas escolas de Educação Básica e para enriquecer a formação docente.

O estágio curricular é uma atividade que deve estar em pauta anualmente nas reuniões pedagógicas dos cursos de formação, sendo que repensá-lo exige reflexões e alguns fatores necessitam de consideração se a intenção é aperfeiçoar a formação inicial docente que se oferece. O compromisso não é responsabilidade exclusiva dos professores que atuam com o estágio supervisionado obrigatório, mas de todo o corpo docente que ministra aulas para as licenciaturas, de modo que o desenvolvimento de um plano de estágios deve influenciar nas demais ações praticadas no curso. Outro aspecto importante é que o projeto pedagógico tenha uma planificação que envolva todos os elementos relacionados ao estágio, e aí se incluem os membros das instituições escolares que recebem os estagiários, de modo que se estabeleçam diálogos entre professores da instituição formadora e das escolas, bem como com as equipes gestoras e os próprios estagiários a fim de se minimizar e superar eventuais dificuldades no processo.

À medida que houver envolvimento e participação de todos os agentes, os estagiários deixarão de ser apenas professores-estagiários para se tornarem membros vivos e ativos da comunidade escolar, conhecendo as atividades ali desenvolvidas e tendo uma formação mais próxima possível do contexto real do ensino.

No tocante ao professor-colaborador – que recebe os estagiários –, tem a oportunidade de atualizar seus conceitos e conhecimentos sobre a docência e sobre a própria disciplina, pois o estagiário representa a presença virtual da universidade dentro da escola e, teoricamente, portador do que existe de mais atualizado em termos de estudos sobre a docência, e esses são aspectos profícuos para incentivar a formação continuada do professor da escola.

Há universidades, como é o caso da UEL, em que o estágio é cumprido em diferentes níveis de ensino. Esse é um fator que exige que os estagiários cumpram seus estágios em diferentes escolas, permitindo a vivência de variados contextos.

Neste ponto surge um fato que poderia ser mais discutido, afinal, trocar de escola-campo ao longo do ano possibilita o contato com estudantes de características diferentes entre si, além de aumentar a apreensão de diversos contextos escolares, e esses fatores são positivos. Por outro lado, se fosse possível que o estagiário passasse um ano inteiro em uma única escola, teria participação mais efetiva nas diversas atividades do calendário escolar anual, dando-lhe outra amplitude do funcionamento de uma escola durante o ano letivo. Considerando que geralmente os estágios são cumpridos nas terceiras e quartas séries dos cursos (ou seja, em dois anos letivos) uma possibilidade talvez fosse incentivar que em um dos dois anos o estagiário permanecesse na escola durante todo o ano, e nessa escola poder-se-ia desenvolver uma pesquisa. Mas se trata apenas de hipótese, pois cada colegiado de curso teria que analisar a própria realidade e buscar aquilo que melhor conviesse.

Sem participar ativamente do processo de organização do curso, fica impossível imaginarmos quais caminhos conduziriam os estudantes no sentido de que pesquisassem no estágio, e que essas pesquisas fossem seus respectivos TCC's. Não há que se negar que isso facilitaria a formulação de eventuais problemas de pesquisa para o TCC, forneceria um campo real e amplo para o seu desenvolvimento e, o mais importante, complementaria a formação inicial por meio da pesquisa, atingindo o ideal de professor-pesquisador defendido, dentre outros, por Ghedin (2004) e (2009) e por Pimenta (2000).

Darido (1995) e Almeida e Ramos (2012) apontam que a reforma curricular é o 'primeiro passo' para a formação teórico-prática nas licenciaturas, porém isso já foi realizado na UEL, como pudemos notar na Resolução UEL CEPE 32/2005 e na Deliberação UEL 031/2008. Ao que parece, não é questão de encaminhamento diretivo ou instrucional, pois o projeto pedagógico do curso foi construído em conformidade com o Parecer CNE/CP 09/2001 e com as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002.

Então, já que os entraves que reduzem o número de pesquisas desenvolvidas durante o estágio não são relativos a questões documentais, talvez

fosse necessário que se revisse a maneira como algumas disciplinas estão sendo conduzidas pelos respectivos docentes, principalmente os orientadores de TCC's e os supervisores de estágio. Afinal, todas as disciplinas necessitam contribuir com a formação docente. E isso perpassa pelo olhar que se tem sobre o estágio e pela forma que se orienta os estudantes a explorá-lo, superando a dualidade teoria e prática, e incentivando a atividade investigativa associada à reflexão. O estágio deve se inter-relacionar com as disciplinas do curso e com as necessidades escolares, direcionando os estudos para o processo ensino/aprendizagem, auxiliando na articulação entre a formação inicial e a prática profissional docente.

Ao associarmos as entrevistas com as pesquisas de Téo e Palma (2008) e de Téo (2009), notamos semelhanças nos pensamentos dos três grupos de estudantes investigados. Todos entenderam que o professor tem papel importante na composição social e o estágio se mostra como um momento rico para iniciar o contato com a profissão, embora tenham reconhecido que o estágio na UEL poderia contribuir ainda mais com a formação inicial. No caso das entrevistas, o foco foi estágio com pesquisa, e os estudantes compreenderam que deveria haver mudanças a fim de se pesquisar mais na escola por meio do estágio, cooperando não só com o estagiário, mas com o professor-formador e o professor-colaborador.

Ademais, todos nós sabemos que dificuldades sempre haverá devido à complexidade que envolve a Educação no Brasil e o seu público alvo, que são estudantes oriundos dos mais variados contextos e com necessidades de aprendizagens igualmente pluralizadas, de modo que a cada ano letivo novas demandas se apresentam aos professores, sendo que para o estagiário – ou 'quase professor' – essas demandas ganham proporções ainda maiores devido à falta de experiência.

Por fim, este estudo está longe de esgotar discussões ou apresentar soluções, sendo que apenas se tentou refletir um pouco sobre o estágio na formação de professores, buscando alternativas que proporcionassem uma formação mais completa ao professor de Educação Física, que é formação para a pesquisa, essencialmente a pesquisa na escola.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALBUQUERQUE, Alberto; LIRA, João; RESENDE, Rui. Representações dos professores de educação física sobre o seu ano de prática de ensino supervisionada. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed da Udesc, 2012. v. 2. Anais do 4º. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Londrina: EDUEL, v. 1, 2009. p. 1-27.

ALMEIDA, Rafael Quezada; RAMOS, Glauco Nunes Souto. A dimensão da prática no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal de São Carlos. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Junqueira&Marins Editores. 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARAUJO, Raimundo Dutra de. Formação docente: futuros professores aprendendo a ensinar no estágio supervisionado. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Junqueira&Marins Editores. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; PEREIRA, Ana Luisa; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed da Udesc, v. 2, 2012.

BENITES, Larissa Cerignoni; CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. A prática de ensino como possibilidade de reflexão: concepções dos professores-colaboradores. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Junqueira&Marins Editores. 2012.

BISCONSINI, Camila Rinaldi. **Formação inicial para docência: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola**. 2013. 164 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

BRAIT, Lilian Ferreira Rodrigues; LUIZ, Angela Rodrigues. Formação de professores de educação física no campus jataí: trajetórias do estágio curricular supervisionado. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Junqueira&Marins Editores. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 out. 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 11 mai. 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 4 de março de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de mar. de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28**, de 18 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 27/2001**, de 02 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 09/2001**, de 08 de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Decreto-Lei nº 53**, de 18 de novembro de 1966. Diário Oficial FC, Brasília, 21 de novembro de 1966. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**: 2012 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 16 mai. 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE 03/87**, de 16 de julho de 1987.

CESÁRIO, Marilene. **Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina**: tradução do projeto curricular pelos professores. 221fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

CORREIA, Wilson. **Filosofia, Educação Básica e Cidadania**. Brasil Escola, s/d. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/educacao/filosofia-educacao-basica-cidadania.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

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

DAUANNY, Erika Barroso. Contribuições da didática e do estágio para a construção da identidade docente nos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Junqueira&Marins Editores. 2012.

DEMO, Pedro. Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, jul./dez. 2002. .

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. Saber pensar. **Revista da Abeno**. São Paulo, v.5, n. 1, p. 75-79, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANÇA, Rafael Marques. **Crises e emergências paradigmáticas na ciência, no currículo e na educação física**: repercussões sobre a formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FROMM, Erich. **Análise do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1960.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **A pesquisa em educação física**: A questão da quantidade e da qualidade. Ciclo de palestras: Educação Física – UEL 25 anos/Orgs. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma e José Augusto Victoria Palma. Londrina: Ed UEL, 1999.

GHEDIN, Evandro. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. **Olhar o professor**, v. 7, n. 2, p. 57-76, 2004.

_____. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: **4º. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Universidade Estadual de Londrina – Paraná, 2009.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da pratica**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRILLO, Marlene Correro. Qualidade no ensino superior – estudo referencial pedagógico de professores. In: **16ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: MG, 1993.

GUEDES, Cláudia Maria. O corpo desvelado. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo presente**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

IVO, Andressa Aita; KRUG, Hugo Norberto. Estabelecendo articulações entre o Estágio Curricular Supervisionado e a formação inicial em Educação Física. **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 13, n. 127, Diciembre de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/a-formacao-do-futuro-professor-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

JANUÁRIO, Carlos. O desenvolvimento profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed da Udesc, v. 2, 2012.

LOIOLA, Francisco Antonio. A articulação pesquisa e ensino em sala de aula. Um desafio p/ [sic] o saber e a prática docente universitária. In: **16ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: MG, 1993.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor em análise. **Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Estadual Paulista. 2007.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p. 45-53.

LÜDKE, Menga; PUGGIAN, Cleonice; CEPPAS, Filipe; CAVALCANTE, Rita Laura Avelino; COELHO, Suzana Lanna Burnier. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2007.

MACIEL, Emanoela Moreira; MENDES, Bárbara Maria Macêdo. O estágio supervisionado como espaço de vivência da prática de ensino. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Junqueira&Marins Editores. 2012.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em revista**, Curitiba, n. 46, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602012000400015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2013.

MORAIS, João Francisco Régis de. Corpo e contemporaneidade. In: MARCO, Ademir de. (Org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995.

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo presente**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

NEIRA, Marcos Garcia. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de educação física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed da Udesc, v. 2, 2012.

NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jun. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

PACHECO, José Augusto Brito; FLORES, Maria Assunção. Conhecimento e saber(es) do professor. In: **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, José Augusto Brito; FLORES, Maria Assunção. O processo formativo do professor. In: **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; KAWASAKI, Clarice Sumi; SILVA, Fernanda Keila Marinho da; ANDRADE, Luciane Sá de. Estágio supervisionado na formação de professores: entre as disciplinas de didática e de prática de ensino. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Junqueira&Marins Editores. 2012.

PELEGRINO, Erika. Novo currículo esvazia pensamento crítico. **Jornal de Londrina**, Mundo, 26 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.jornaldelondrina.com.br/mundo/conteudo.phtml?id=1321800>>. Acesso em: 26 mar. 2013.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. Contribuições da pesquisa pedagógica na formação do professor: um relato de experiência. **Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Estadual Paulista. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Júlia Inês Pinheiro Bolota; CHRISTENSEN, Jaqueline Emanuela; RINALDI, Elaine Cristina. Investigação das necessidades formativas: a busca de estratégias adequadas de formação continuada de professores. . **Anais do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Estadual Paulista. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores**: Unidade teoria e pratica? São Paulo: Editora Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRES, Giovani de Lorenzi. Estágio supervisionado em educação física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed da Udesc, v. 2, 2012.

PROENÇA, Maria Gladis Sartori; VALENÇUELA, Milton. Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais: uma proposta de ação interdisciplinar. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Junqueira&Marins Editores. 2012.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. 2.ed. São Paulo, CERU e FFLCH/USP, 1983.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; GONÇALVEZ, Gláucia Signorelli de Queiroz; CARVALHO, Helena Tereza de Moura; MORAES, Versa Cruz de Oliveira; NASRALA, Sumaia Bitar; RUAS, Alba Maria. **Estágio Supervisionado**: da intenção à ação. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu. Intelectuais, conhecimento e espaço público. Rio de Janeiro: ANPED, 2001. p. 1-8.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; LEAL, Maria Alejandra Iturrieta; CAPELINI, Helena de Andrade. **A (re) significação do trabalho docente no espaço escolar**: currículo e formação. Anais do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Estadual Paulista. 2005.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 89, de 29-12-2011**. Disponível em: <http://deamericana.edunet.sp.gov.br/arquivo%20de%20informações/DOE_30122011_Res_SE_89_AtrbcAulas_p_30a32.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2013.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo, 1915. **Ética**. Tradução de João Dell'Anna. 31.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SANTOS, Maria Helena Varela; LIMA, Teresa Macedo. **No reino dos porquês**. 5.ed. Porto: Porto Editora, 1990.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Estágio e pesquisa**. Ou sobre como olhar a prática e transformá-la em mote de pesquisa. Revista Científica: Faculdade de Artes do Paraná, v.2, p.51-58, 2008.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

SEPÚLVEDA, Gastón. Reflexión y acción en la formación de profesores. In: MATUTE, Esmeralda; BELTRÁN, Rosa Martha Romo (orgs.). **Diversas perspectivas sobre la formación docente**. Guadalajara, Jalisco, México: Universidade de Guadalajara, 2000.

SERGIO, Manuel. Um objecto de estudo: a motricidade humana! In: **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Edições FMH, 1996.

SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes.(Orgs.) **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas: Papyrus, 2002.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: o ideal, o real e o possível. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v.10, n.82, Mar.2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd82/estagios.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa Cerignoni; IAOCHITE, Roberto Tadeu; BORGES, Cecilia. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e *locus* de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed da Udesc, v. 2, 2012.

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

TELES, Antônio Xavier. **Introdução ao estudo de filosofia**. 13.ed. São Paulo: Ática, 1975.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para jovens**: uma iniciação à filosofia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

TÉO, Carlos Eduardo. **Estágio curricular na formação docente**: o processo na perspectiva do estudante de educação física. TCC (GRADUAÇÃO). Centro de Educação Física e Esporte – Departamento de Estudos do movimento humano. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL. 2009.

TÉO, Carlos Eduardo; PALMA, José Augusto Victoria. **Análise da implementação da primeira etapa do estágio curricular obrigatório do curso de graduação em educação física – licenciatura da UEL**. Relatório Final de pesquisa. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação. Londrina: UEL. 2008.

TÉO, Carlos Eduardo; PALMA, José Augusto Victoria. **Estágio curricular na formação docente**: o processo na perspectiva do estudante de educação Física. 2009. In: Anais do XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia-SP: UNESP: Pró-Reitoria de Graduação, 2011. p. 715-726.

UEL. Câmara de Graduação. **Deliberação 031/2008**. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-estagios-projetos-monitoria/ESTAGIOS/CURRICULAR/deliberacao_31_08.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2013.

UEL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE 32/2005**. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/ed_fisica_licenciatura.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2013.

UEL. Departamento de Estudos do Movimento Humano. **Acervo dos Trabalhos de Conclusão de Curso**. Disponível em: <<http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc.htm>>. Acesso em: 30 mai. 2013.

UEL. Pró-Reitoria de Graduação. **Catálogo dos cursos de graduação**. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/catalogocursos/catalogo_2012/ementas/educacao_fisica_licenciatura.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2013.

UEL. Pró-Reitoria de Pesquisa e Graduação. Diretoria de Pesquisa. **Divisão de cadastro e acompanhamento**. Disponível em: <https://www.sistemasweb.uel.br/system/pes/lin/pdf/lin_pesquisa_9_3.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.

UEL. Pró-Reitoria de Pesquisa e Graduação. Centro de Educação Física e Esporte. **Relatório de Linhas de Pesquisa**. Departamento de Estudos do Movimento Humano. Disponível em: <https://www.sistemasweb.uel.br/system/prj/lin/pdf/lin_pesquisa_9_3.pdf>. Acesso em: 14 out. 2012.

UEL. Sistemas web. Ensino, pesquisa e extensão. **Consulta de projetos de pesquisa**. Disponível em: <https://www.sistemasweb.uel.br/system/prj/pes/pdf/pes_pesquisa_05360.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2013.

UFG. Conselho de ensino, pesquisa, extensão e cultura. **Resolução CEPEC 731**, de 05 de julho de 2005. Disponível em: <<http://www.ufg.br/consultas/resolucoes/resolucoes.php>>. Acesso em: 31 mai. 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência**: uma construção ético profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Ensino e pesquisa na universidade: retrospectiva de uma associação problemática. In: **16ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: MG, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: Ideias práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro 1 – Questionário utilizado para mapeamento dos estudantes

Nome:	Série:	Ano de ingresso no curso:
Tema do TCC:	Título do TCC:	
Linha de pesquisa do estudo:		
Se for bolsista, qual é a agência fomentadora?		
Início do trabalho (mês/ano): .../....	Categoria do trabalho (IC, TCC):	
Tipo de pesquisa:	O projeto já está pronto?	
O estudo em questão é o mesmo apresentado na disciplina de Projeto de Pesquisa?		

Fonte: Dados do autor.

APÊNDICE B

Quadro 2 – Roteiro para entrevista piloto

TEMA	QUESTIONAMENTOS
DADOS DA PESQUISA	<p>Qual o tema da sua pesquisa? Qual o título dela?</p> <p>Em qual linha de estudo do EMH seu trabalho se encaixa?</p> <p>Sua pesquisa foi financiada por meio de bolsa? Se sim, qual agência?</p>
ENVOLVIMENTO DO ESTAGIÁRIO	<p>Como surgiu seu interesse em desenvolver uma pesquisa durante a realização do Estágio?</p> <p>Antes da sua opção por desenvolver sua pesquisa você buscou informações acerca de outros trabalhos implementados, também, durante a realização do Estágio?</p> <p>Você entende que o desenvolvimento de pesquisas pode contribuir na formação do professor de Educação Física?</p> <p>A sua pesquisa ofereceu contribuições para sua formação profissional? Se sim, você conseguiria elencar as principais?</p>
CONDIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA PESQUISA	<p>Quais as maiores dificuldades (limitações) no processo de desenvolvimento da pesquisa?</p> <p>Em que momentos você considerou que as exigências foram facilitadas?</p> <p>No ambiente escolar você encontrou elementos que dificultaram ou que contribuíram para os trabalhos?</p>
CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	<p>O seu curso de formação influenciou na sua decisão por realizar a pesquisa no Estágio? Por meio de quais saberes?</p> <p>Você percebeu carências no currículo do curso quando desenvolveu a pesquisa? Quais seriam essas carências?</p> <p>Foi necessário buscar algum saber que outrora você não considerava importante?</p>
CONTRIBUIÇÕES OFERECIDAS PELA PESQUISA PARA O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DA	<p>No que o resultado da sua pesquisa pode interferir no cotidiano da escola?</p> <p>O professor da escola se envolveu no processo de desenvolvimento da sua</p>

ESCOLA ONDE FOI DESENVOLVIDA A PESQUISA	pesquisa? Se sim, de que forma isso se deu?
---	---

Fonte: Dados do autor.

APÊNDICE C

Transcrição das entrevistas

Quadro 3 – Entrevista com UEL1

Carlos Téo	Boa tarde. Meu nome é Carlos Téo, sou estudante de mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina, e estou aqui para conversar com você sobre a pesquisa desenvolvida durante o desenvolvimento do seu estágio. Podemos começar?
UEL1	Sim
Carlos Téo	Qual foi o tema e o título da sua pesquisa?
UEL1	o tema é o ensino da Educação Física embasado na teoria dos campos conceituais. O título, Educação Física e teoria dos campos conceituais: Quais procedimentos de ensino?
Carlos Téo	Onde você estudou? E qual foi o curso?
UEL1	Estudei na Universidade Estadual de Londrina entre 2008 e 2011. O curso foi Educação Física-Licenciatura
Carlos Téo	A pesquisa foi desenvolvida entre que período?
UEL1	outubro de 2010 a novembro de 2011 em uma escola pública da Zona Norte de Londrina.
Carlos Téo	O Departamento EMH tem três linhas de pesquisa. Você sabe em qual delas o seu trabalho se encaixa?
UEL1	processo ensino-aprendizagem... não lembro o nome completo...
Carlos Téo	Fundamentos teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem e avaliação em Educação Física.
UEL1	esse mesmo....
Carlos Téo	Sua pesquisa foi financiada? Se sim, por qual agência?
UEL1	sim. Fundação Araucária com bolsa destinada para alunos cotistas
Carlos Téo	No caso, foi uma bolsa de inclusão? Ou seja, a bolsa era sua, e não do orientador?
UEL1	Exato
Carlos Téo	Considerando que a universidade possibilita muitas novidades ao estudante, e muitas delas nem sempre são associadas ao meio acadêmico. E o desenvolvimento de pesquisas requer certa maturidade acadêmica (algo que sabemos ser raro em muitos estudantes). De que forma surgiu em você o interesse por desenvolver uma pesquisa. E mais, justamente uma pesquisa no estágio, que se configura exatamente no campo no qual você viria a atuar depois de formado.
UEL1	O interesse surgiu quando, por meio do estudo em sala de aula e em grupos de estudos, percebi a necessidade de tornar o ensino um processo de pesquisa... como o estágio seria o primeiro momento em que estaria ensinando... entendi ser um lugar apropriado... também, a bolsa exigia o desenvolvimento de uma pesquisa... juntei as duas coisas
Carlos Téo	E, antes da opção por desenvolver a pesquisa, você tomou conhecimento de outros trabalhos?
UEL1	sim... outros Trabalhos de Conclusão de Curso que seguiam a mesma temática...
Carlos Téo	Esses TCC's eram pesquisa de campo?

UEL1	o tema surgiu antes...depois observei que no estágio seria significativo o desenvolvimento. Os TCC's eram pesquisas de campo
Carlos Téó	Os TCC's eram sobre campos conceituais?
UEL1	sim... especificamente sobre mapas conceituais, que são procedimentos que se fundamentam na teoria dos campos conceituais de acordo com alguns autores
Carlos Téó	E você entende que o desenvolvimento de pesquisas pode contribuir na formação do professor de Educação Física?
UEL1	tenho certeza que sem ela não há sequer formação. Quando partimos de que pesquisa não é só aquela publicada
Carlos Téó	Abrindo parênteses, você acredita que a falta de pesquisa deixa uma formação inicial deficiente?
UEL1	é... penso que o conceito de pesquisa não deve ficar restrito ao âmbito de publicações em anais, congressos, etc.
UEL1	a falta de pesquisa é a falta de investigação... de aprofundamento... entendimento
Carlos Téó	nota-se que a sua concepção de pesquisa é diferente de autores que desconsideram processos de investigação realizados no interior de uma sala de aula como sendo pesquisa, correto?
UEL1	sim..
Carlos Téó	Pela sua fala, percebe-se que a pesquisa trouxe contribuições para a sua formação profissional. Você consegue elencar algumas delas. Inclusive aspectos que você implementa hoje no seu trabalho?
UEL1	trouxe sim... a primeira contribuição é a que me permite entender que não há teoria sem prática e vice versa
Carlos Téó	e você entende pesquisa como teoria ou prática?
UEL1	<i>práxis</i> ... uma constante ação-reflexão consciente e responsável na busca de soluções e novas questões que permitem entendermos as coisas de outros pontos de vistas
Carlos Téó	e tem mais contribuições que você gostaria de apontar?
UEL1	sim... outra contribuição foi a possibilidade de entender que o ato de ensinar, aprender e avaliar são atos investigativos, portanto, ato de pesquisa se não há pesquisa não há ensino... e assim o mesmo com aprendizagem e avaliação
Carlos Téó	E, da sua pesquisa propriamente dita, cujo tema envolve os campos conceituais, você lança mão de algo em alguma(s) turma(s)? já existe alguma experiência nesse sentido?
UEL1	sim...o entendimento de como se processa o desenvolvimento da aprendizagem que é explicado pela teoria fundamenta minha ação de ensino em todas as turmas... tenho trabalhado nos diagramas <i>VE</i> com procedimentos avaliativos à luz também dos campos conceituais em turmas de quarto, quinto e sétimo anos do Ensino Fundamental
Carlos Téó	Quais as maiores dificuldades ou limitações durante o processo? desde a fase da revisão de literatura até a conclusão.
UEL1	Foi o desenvolvimento em sala de aula... durante o processo ensino-aprendizagem, lugar em que as informações são coletadas, construídas... a maior dificuldade penso que sejam duas que se complementam: 1) número de estudantes em sala de aula (40) e 2) tomada de consciência dos mesmos pela necessidade de aprenderem, daí decorre as dificuldades de eles verem sentido e significado, ocasionando as ações chamadas de "indisciplinadas"...
Carlos Téó	então as dificuldades vieram exatamente dos estudantes?
UEL1	não... não entendo que seja responsabilidade apenas deles...mas as condições materiais (econômicas, sociais, culturais, política entre outras) influenciam no modo como a sala é organizada (número de alunos por sala) e nas próprias ações dos estudantes..
Carlos Téó	E sua pesquisa foi desenvolvida em qual nível de ensino?
UEL1	Sexto ano do Ensino Fundamental II...

Carlos Téo	Então, as dificuldades estão, de fato, relacionadas com forma como a Educação está organizada no sistema de ensino? E você entende que os estudantes acabam se tornando vítimas dele e dificultando o trabalho do professor também?
UEL1	penso que vai além...a forma como a educação é organizada revela a forma como a sociedade está organizada... não diria vítima, se faço isso nego a ação criadora deles...penso que eles são participantes, porém as condições influenciam em suas ações, mas não as determina
Carlos Téo	E você se lembra de momentos em que as suas ações foram facilitadas?
UEL1	foram facilitadas quando nós (estudantes e eu) percebemos um sentido para nossas ações...mas em relação as condições objetivas.. penso que não houve facilidade em nenhum momento
Carlos Téo	E no ambiente escolar de um modo geral, você encontrou condições que contribuíram ou prejudicaram o andamento dos trabalhos?
UEL1	as duas coisas...
UEL1	as contribuições: os gestores permitiram o desenvolvimento da pesquisa...forneceram o projeto político e pedagógico no instante que pedi...os estudantes aos poucos foram entendendo nossa forma de atuar...
UEL1	prejuízos: disponibilidade da grande sala (quadra poliesportiva) pois havia três professores usando ao mesmo tempo
UEL1	e mais uma vez a organização da sala em relação ao número de estudantes
Carlos Téo	algo mais?
UEL1	penso que só
Carlos Téo	Você se recorda de quais saberes influenciaram na sua decisão por realizar a pesquisa?
UEL1	tenho medo de dizer um tipo de saber (sé é que existe) e esquecer outros... penso que a formação inicial como um todo me possibilitou o desenvolvimento do estudo... os grupos de estudos também
Carlos Téo	E, com a maturidade que você alcançou até o momento, você consegue identificar carências no currículo no tocante ao desenvolvimento de pesquisas?
UEL1	pesquisa no sentido de publicação: incentivo pelo "corpo" docente como um todo....parece que só acontece com a produção do TCC, ainda, porque é um critério de aprovação-reprovação. Em alguns grupos de estudos isolados isso acontece com mais frequência
Carlos Téo	então você acredita que um estudante que não se aprofunde com leituras extracurriculares, inclusive em grupos de estudos, com certeza não se interessará por pesquisa?
UEL1	com certeza é uma palavra forte...entendo que as possibilidades dele são menores.... até mesmo para encontrar orientadores. O incentivo financeiro conta também... pois muitos colegas entravam apenas por causa da bolsa..ou seja, sem bolsa = sem grupo. No mais o currículo enquanto condição objetiva pode possibilitar o interesse, mas deve ter um "querer" do sujeito, condição subjetiva, às vezes esse querer é influenciado pelas condições objetivas ofertadas no currículo ou extracurricular... no meu caso foi curricular... os estudos oferecidos pelo currículo e o estágio como campo de atuação também ofertados pelo currículo
Carlos Téo	Então o currículo do curso pode proporcionar o interesse por pesquisa, principalmente pelo TCC, que pode ser desenvolvido no Estágio?
UEL1	sim.... há possibilidade disso... (condições objetivas)..agora será que os estudantes querem (condições subjetivas)..
Carlos Téo	E para desenvolver a pesquisa, foi necessário buscar algum saber outrora você não julgava importante? Ou seja, você precisou resgatar algo das séries iniciais do curso?
UEL1	como disse...a formação inicial como um todo possibilitou o desenvolvimento...o saber docente foi se construindo ao longo do processo... evidente que alguns textos e autores o curso não possibilitou durante as discussões em sala de aula, sendo necessário buscar extracurricularmente... na internet... biblioteca... etc. Mas a temática que desenvolvi não foi abordada diretamente no curso, que foi Teoria dos Campos Conceituais. Outras teorias de

	aprendizagem foram ensinadas diretamente nas aulas
Carlos Téo	E você acredita que os resultados da sua pesquisa interferiram no cotidiano da escola? Ou seja, você acha que ficou "algo plantado"?
UEL1	sim...a compreensão de uma Educação Física diferente daquela do "rola a bola"... tanto pelo estudantes quanto para o professor...
UEL1	na verdade o professor-orientador de campo já vinha desenvolvendo um trabalho nesse caminho, pois ela participava do mesmo grupo de estudos e concebia a Educação Física como Área de Ensino de Conhecimento
Carlos Téo	Como foi o envolvimento do professor-orientador no trabalho? Foi apenas de recepção ou participou com maior proximidade do processo?
UEL1	participou com proximidade...analisando os planos de aula...intervindo quando entendia ser necessário....conversando com outras pessoas sobre os espaços da escola disponíveis
Carlos Téo	E seu supervisor de estágio foi o mesmo professor que orientou sua pesquisa?
UEL1	Sim
Carlos Téo	E como foi o acompanhamento e a relação entre ele, você e o orientador de campo?
UEL1	na escola ele pode ir duas vezes...mas sempre analisava os planos de aula e os relatos após as mesmas, orientando as futuras intervenções... muitas referências, senão a maioria, ele fornecia
Carlos Téo	Bom, e da nossa conversa, ficou algo que eu não perguntei, mas que você considerou importante no processo de desenvolvimento da sua pesquisa?
UEL1	penso que acrescentar que o estágio foi desenvolvido por dois estagiários: eu e mais um...e que esse estagiário me ajudou muito durante todo o processo de intervenção
Carlos Téo	E a pesquisa foi em conjunto com ele? Ou sua participação foi apenas de auxiliar nessa pesquisa?
UEL1	foi só apenas auxiliar na intervenção em sala... mas foi significativa...
Carlos Téo	ok.
Carlos Téo	Bom, eu agradeço a sua participação. Com certeza vai enriquecer meu estudo. Muito obrigado!
UEL1	eu que agradeço pela oportunidade

Fonte: Dados do autor.

Quadro 4 – Entrevista com UEL2

Carlos Téo	Bom dia, eu sou o Téo, estudante de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, e gostaria de conversar com você sobre a pesquisa que desenvolveu na graduação.
Carlos Téo	Inicialmente, onde você se formou? em que ano ingressou e quando se formou?
UEL2	Bom dia Téo. Me formei em Educação Física-Licenciatura na Universidade Estadual de Londrina. Ingressei no ano de 2005, mas por conta de alguns problemas durante o caminho parei o curso e voltei a estudar no ano de 2009. Me formei no final do ano passado, 2012
Carlos Téo	a sua pesquisa foi desenvolvida em que ano? E em qual rede de ensino e turma?
UEL2	Realizei minha pesquisa no meu último ano de formação em uma escola da rede pública estadual de ensino, com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio
Carlos Téo	E quais são o tema e o título da pesquisa?
UEL2	O tema foi "Como ressignificar a concepção de Educação Física de estudantes do Ensino Médio a partir da ação docente?". A pesquisa levou o título de "Concepção de Educação Física no Ensino Médio: Na busca da ressignificação pelo ensino."
Carlos	o EMH tem 3 linhas de pesquisa:

Téo	
Carlos Téo	Fundamentos teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem e avaliação em Educação Física.
Carlos Téo	Formação de Professores em Educação Física
Carlos Téo	Fundamentos históricos, filosóficos e culturais da educação na Educação Física. Você saberia dizer em qual delas o seu trabalho se encaixa?
UEL2	O primeiro- Fundamentos teórico metodológicos do processo ensino-aprendizagem e avaliação em Educação Física
Carlos Téo	you teve bolsa para realizar a pesquisa? se sim, de qual agência?
UEL2	Não.
Carlos Téo	Como surgiu o interesse por desenvolver uma pesquisa na graduação? E mais, justamente uma pesquisa no Estágio?
UEL2	Bom, a pesquisa foi desenvolvida para o meu trabalho de conclusão de curso. O que não estava definido ainda era um tema para a mesma. Desde o primeiro ano de curso, eu já me interessava pelo Ensino Médio, devido a alguns fatores que eu já vinha observando e que apresentei na minha pesquisa. Inicialmente, seria voltado a investigar a avaliação nesta etapa de ensino, porém, junto ao meu orientador, percebemos que a pesquisa seria vaga se não investigasse todo o processo. Como eu iria cumprir o estagio obrigatório no Ensino Médio, surgiu a sugestão de agregar a pesquisa ao campo de estágio, e assim foi feito.
Carlos Téo	quando você diz "desde o primeiro ano", você se refere ao ano que retornou? 2009?
UEL2	Exatamente.
UEL2	Aliás, posso fazer uma breve correção?
Carlos Téo	Claro
UEL2	Eu retornei à turma que ingressou em 2009. Eu já havia concluído o primeiro ano. Voltei em 2010 e estudei com a turma a partir do segundo ano de graduação.
Carlos Téo	Ok
Carlos Téo	E você investigou a avaliação nas turmas de terceiro ano, certo?
UEL2	Não só avaliação. Investiguei o processo ensino aprendizagem, a partir das aulas que eu ministrava.
Carlos Téo	Perfeito
Carlos Téo	E durante o processo de decisão pela pesquisa, você teve acesso a outros trabalhos relacionados ao seu tema? Ou, pelo menos, de outros trabalhos desenvolvidos no Estágio?
UEL2	De outros trabalhos relacionados ao meu, não, porque não encontrei pesquisas que tivessem a mesma linha de desenvolvimento, mas tive sim acesso a um trabalho que também foi desenvolvido no estágio
Carlos Téo	Você considera que desenvolver pesquisas contribui para a formação inicial do professor?
UEL2	Sim, considero muito importante o desenvolvimento de pesquisa na formação inicial, e considero que a pesquisa desenvolvida no campo de estágio contribui ainda mais para o futuro professor, porque é um meio dele atuar colocando em "prática" o que ele aprendeu nos anos de graduação, além de, indiretamente, auto avaliar sua postura enquanto professor. A pesquisa na formação inicial colabora também ..
UEL2	... para que o futuro docente possa entender melhor como se dá o processo e como ele atua dentro deste processo, seja na rede pública, privada, ou em qualquer etapa de ensino em que ele desenvolva sua pesquisa.
Carlos Téo	No caso específico da sua pesquisa, você percebe que ela contribuiu com algo, além disso que já citou, para a sua formação?
UEL2	Sim. Além do que foi dito, a pesquisa me abriu caminho para não só para mim, mas para os

	que tiverem acesso a pesquisa, para entender a importância da Educação Física Escolar, tal qual qualquer outra disciplina. Ao longo da pesquisa eu pude observar o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas, e principalmente, pude observar que os estudantes tem necessidade de aprender algo, porém, isso tem passado em branco na disciplina devido a diversos fatores. O Ensino Médio, em si, e por isso a necessidade de desenvolver a pesquisa com eles, é bastante "pobre" na nossa área. As aulas são reduzidas, substituídas ou servem somente para passatempo dos adolescentes.
UEL2	Levando isto em conta, a pesquisa me levou a perceber outro lado, que vai ao encontro e responde a pergunta problema. É possível, sim, que o processo ensinar e aprender aconteça no Ensino Médio assim como nos demais anos de ensino.
Carlos Téó	E, durante o processo, você percebeu dificuldades? Houve momentos que parecia que as coisas não aconteceriam como esperava?
UEL2	Sim, principalmente no começo, pois a turma em que a pesquisa aconteceu era uma turma bastante difícil, que não se envolvia, ou só participavam das aulas se ganhassem nota por aquilo, ou se o conteúdo fosse escolhido por eles, e ainda assim, nem todos participavam.
Carlos Téó	e houve outras dificuldades, com relação à construção do projeto, acesso à escola, etc.?
UEL2	Não, quanto a isto, não tive dificuldades, nem com a professora da turma.
Carlos Téó	Em contrapartida, você notou que houve momentos em que as tarefas da pesquisa foram facilitadas?
Carlos Téó	Ou seja, você esperava dificuldades, mas elas não aconteceram.
UEL2	Poucas vezes isto aconteceu... eu me lembro em especial de uma vez em que foi proposta uma atividade totalmente diferente do que os estudantes costumavam fazer em aula e eu imaginava que não haveria retorno, participação dos mesmos, mas a aula acabou acontecendo com quase toda a turma envolvida. E nas atividades que aconteciam também em sala e não em quadra, isto aconteceu. Imaginava uma reação da turma e não foi como eu esperava.
Carlos Téó	E no ambiente escolar como um todo, materiais, salas de aula, apoio da gestão escolar, você se lembra de algum momento que houve limitações ou contribuições?
UEL2	Em relação a tudo o que você citou, não teve restrições. A escola sempre cumpriu o seu papel, ou seja, nos recebeu, nos forneceu material e tudo que era necessário, e só. Não contribuíram (claro, que abrindo as portas e recebendo o estágio, já é uma contribuição) com o trabalho em si, mas também não impôs nenhum tipo de restrição, limitação, ou algo semelhante.
Carlos Téó	Com relação ao seu curso, durante a graduação, apresentaram-lhe o estágio como um campo possível para desenvolver estudos?
UEL2	Não, ainda mais da forma como a pesquisa foi realizada.
Carlos Téó	Então, o curso não foi determinante para a sua escolha?
UEL2	O curso em si, não.
Carlos Téó	E, durante a formação, você chegou a participar de grupos de estudos?
UEL2	Não. Participei de um grupo de extensão em que íamos até o CEI ⁴⁵ do campus para ministrar aulas às crianças. Nunca fiz parte de nenhum grupo de estudo, e no desenvolvimento da pesquisa notei como isto é importante para o acadêmico. Hoje eu penso que deve sim acontecer essa participação, e se voltasse a estudar, não ia pensar duas vezes em ingressar num grupo de estudos.
Carlos Téó	Hoje, se você fosse apontar algumas carências do currículo do curso, quais seriam?
UEL2	Bom, minha turma foi a última do currículo antigo, as turmas agora já tem um currículo novo com algumas alterações. Pode parecer clichê, mas acho que a pesquisa deveria ser algo mais presente para o estudante. É algo muito favorável a ele, mas que só acontece de fato para alguns com a necessidade de desenvolver o TCC. Talvez isso pudesse ser abrangido

⁴⁵ Colégio de Educação Infantil.

	de forma a envolver mais o estudante na pesquisa. Muito embora isto já aconteça, não sei se você consegue entender o que estou dizendo, poucos são os que se interessam e se envolvem neste tipo de atividade.
Carlos Téó	e se essas pesquisas fossem desenvolvidas no Estágio, você considera que seria benéfico, ou basta que se desenvolva pesquisas?
UEL2	Desenvolver pesquisa já é benéfico, desenvolve-las no campo de estágio é ainda mais favorável para o pesquisador.
Carlos Téó	Durante a sua pesquisa, foi necessário resgatar algum saber que havia estudado nos anos anteriores do curso? Conteúdos que até então não tinham significado?
UEL2	O que aprendi na disciplina "intervenção docente..." foi necessário ao ministrar as aulas que compunham minha pesquisa. No primeiro ano não entendemos muito bem como todo aquele volume de leituras, textos, aprendizados vão ser úteis para nós, e eu precisei. As disciplinas Processo Ensino Aprendizagem I e II, estudadas no segundo e terceiro ano também foram muito importantes.
Carlos Téó	E as demais disciplinas trouxeram mais contribuições?
UEL2	Sim, trouxeram, mas não como estas que te falei.
Carlos Téó	E no que a sua pesquisa pode contribuir com o cotidiano da escola?
UEL2	Quando falamos com alguém sobre a importância da Educação Física, sobre o processo de ensinar e aprender que há na disciplina, algumas pessoas, podemos dizer a maioria, não consegue enxergar o que lhes é falado. Ao ter acesso a pesquisa, em que a pessoa pode conferir como era o processo antes do estudo (teste e como isto mudou após o estudo (reteste), aí sim ela pode perceber a contribuição que a disciplina tem na vida do estudante. A pesquisa é a prova real de que se há comprometimento do professor e, principalmente, se ele acredita que algo pode ser feito, há como mudar o que está posto hoje. Isso foi possível em uma pesquisa realizada no estágio, imagine agora esse envolvimento por parte dos professores que estão lá na escola? Acima de tudo, a pesquisa prova que é possível estabelecer o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física, ainda que seja no Ensino Médio, com estudantes que já estão deixando a escola. Se foi possível no Ensino Médio, é também no Fundamental, no Infantil. Óbvio, não é fácil. Nem para os professores que se propõem a isso, tampouco aos estudantes que já estão acostumados, "viciados" a uma Educação Física vaga, sem conteúdo, sem propostas, sem desafios. O começo é difícil, mas o resultado final vale muito a pena.
Carlos Téó	E como foi o envolvimento do seu orientador de campo?
UEL2	Muito bom. É uma pessoa de muito fácil relacionamento, que se dispôs a ajudar no que fosse necessário.
Carlos Téó	e ele leu seu projeto, contribuiu nos planejamentos,, enfim, ajudou além das aulas?
UEL2	O planejamento das aulas foi de minha inteira responsabilidade, não houve intervenção da orientadora de campo. Na pesquisa, é possível ver o plano de ensino feito por mim e o feito pela professora da turma.
Carlos Téó	Então, ela foi receptiva, mas o planejamento foi feito por você e seu orientador, apenas? Sem discussões com ela?
UEL2	Exatamente. Não poderia haver intervenção dela, já que um teste foi aplicado para a turma antes que eu comesse a ministrar as aulas e reaplicado assim que eu terminei o estágio. As aulas deviam seguir outra linha de ensino, diferente da dela, para que pudéssemos comparar se as aulas apoiadas em uma abordagem diferente de ensino podiam modificar a concepção que os estudantes tinham sobre a Educação Física.
Carlos Téó	o seu supervisor de Estágio foi o mesmo professor que orientou sua pesquisa?
UEL2	Não
Carlos Téó	E o orientador da pesquisa esteve na escola acompanhando algumas aulas?
UEL2	Não, ele acompanhou o planejamento que eu fiz antes de iniciar as aulas, mas não esteve

	presente acompanhando as aulas.
Carlos Téo	Então não houve contato entre ele e a sua orientadora de campo? Sendo que você era o único elo entre eles?
UEL2	Exato,
Carlos Téo	Ok
Carlos Téo	E tem algum aspecto da sua pesquisa que você considerou importante, mas que eu não perguntei?
UEL2	Você até perguntou, mas acho que não dei tanta ênfase a isto, mas a pesquisa me serviu como uma forma de auto avaliação, também. Dos conteúdos aprendidos durante a graduação, da minha postura frente a sala de aula. Ao comparar o ensino que os estudantes possuíam outrora com o ensino a partir das minhas aulas, um desafio foi proposto e eu devia estar totalmente envolvida e comprometida com o que estava sendo realizado, e disso dependia o sucesso ou o fracasso total da pesquisa.
Carlos Téo	Então eu agradeço a sua participação. Suas informações contribuirão muito com o meu trabalho.
Carlos Téo	Mais uma vez, muito obrigado pela colaboração.
UEL2	Eu que agradeço a confiança e o convite!

Fonte: Dados do autor.

Quadro 5 – Entrevista com UEL3

Carlos Téo	Boa tarde, eu sou o Téo, estudante de mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, e gostaria de conversar com você sobre a pesquisa que desenvolveu na graduação.
UEL3	Boa tarde.
Carlos Téo	Você se formou em quê e onde? E qual é o ano de ingresso na universidade e o ano de conclusão do curso?
UEL3	Me formei em Educação Física - Licenciatura, pela Universidade Estadual de Londrina, ano de ingresso 2008, conclusão 2011.
Carlos Téo	E durante a graduação, você desenvolveu uma pesquisa em uma escola, certo? Em que ano ela foi desenvolvida, em qual rede de ensino e em que turma?
UEL3	Certo. Foi desenvolvida no meio do ano de 2010 até meio de ano de 2011. Rede Municipal de ensino... nas turmas de 1ª a 4ª série.
Carlos Téo	foram 4 turmas que participaram?
UEL3	foram alguns alunos de cada turma.
Carlos Téo	a sua pesquisa foi financiada? Se sim, qual agência?
UEL3	sim. CNPQ
Carlos Téo	durante todo o processo da pesquisa?
UEL3	Sim
Carlos Téo	E qual o tema e o título da pesquisa?
UEL3	título: Conceito de Indisciplina e aulas de Educação Física
UEL3	tema: Indisciplina
Carlos Téo	O EMH possui 3 linhas de pesquisa: Fundamentos teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem e avaliação em Educação Física. Formação de Professores em Educação Física Fundamentos históricos, filosóficos e culturais da educação na Educação Física. Você saberia em qual delas sua pesquisa se encaixa?
UEL3	a primeira
Carlos Téo	E como surgiu o seu interesse por desenvolver uma pesquisa. E mais precisamente,

Téo	uma pesquisa no futuro campo de atuação, que é a escola?
UEL3	Surgiu interesse a partir de conversas em grupos de estudo, na necessidade de conhecer mais o que os alunos e o professor de Educação Física achavam sobre o tema.
Carlos Téo	E antes de formalizar sua intenção, você teve contato com outros trabalhos sobre o tema?
UEL3	Sim... já havia lido várias pesquisas sobre a Indisciplina.
Carlos Téo	e eram pesquisas bibliográficas ou pesquisas de campo, você se lembra?
UEL3	A maioria pesquisas bibliográficas
Carlos Téo	a sua pesquisa foi desenvolvida durante seu estágio curricular?
UEL3	Sim.
Carlos Téo	e dentre os trabalhos de campo que você leu houve algum desenvolvido no estágio?
UEL3	Não me lembro, mas quase certeza que não.
Carlos Téo	Você entende que o desenvolvimento de pesquisas contribui na formação inicial do professor de Educação Física?
UEL3	Sim entendo. E acho super significativo.
Carlos Téo	De um modo geral, você conseguiria elencar algumas contribuições?
UEL3	Sim. Você ao pesquisar acaba se envolvendo mais, sendo um protagonista naquele espaço também. Seu olhar para o processo de ensino-aprendizagem muda, pois você acaba refletindo melhor tudo que estudou na formação inicial e vê isso, e consegue investigar na escola, por conta da pesquisa.
Carlos Téo	e, mais precisamente no caso da sua pesquisa, quais contribuições ela trouxe para a sua formação profissional?
UEL3	trouxe novos olhares sobre o tema, e a necessidade de ainda continuar investigando e melhorar as relações interpessoais presentes na escola.
Carlos Téo	sobre o conceito de indisciplina que predomina na escola, você notou algo novo?
UEL3	Não, notei que pouco se fala sobre este assunto nas escolas, ficando o conceito na verdade "sem conceituar", sem significado.
Carlos Téo	E você encontrou dificuldades para desenvolver e implementar seu trabalho?
UEL3	De maneira geral não.
UEL3	Sim.
Carlos Téo	E houve momentos em que você notou que as exigências dos trabalhos foram facilitadas?
UEL3	Acho que não, de maneira geral ocorreu tudo tranquilo, conforme esperava.
Carlos Téo	No ambiente escolar, equipe gestora, recepção do professor-colaborador, participação dos estudantes, salas de aula, materiais, como foram as relações?
UEL3	Foi bastante eficiente, pois como eu já estava na escola fazendo estágio há algum tempo, a direção, o professor, os estudantes, o ambiente em si já me conhecia.
Carlos Téo	entendi...
Carlos Téo	você participou de grupos de estudos durante a graduação?
UEL3	Sim.
Carlos Téo	Durante quanto tempo participou aproximadamente?
UEL3	Comecei a participar a partir do meu 1º ano de faculdade e fui até o término. Mas por volta de uns 3 anos.
Carlos	Fora das discussões no grupo, o estágio foi apresentado para você como um possível

Téo	campo para estudos?
UEL3	Sim, nosso professor-supervisor e o professor da disciplina de estágio sempre salientaram esta possibilidade.
Carlos Téo	Ok
Carlos Téo	E você conseguiria apontar quais foram os fatores que influenciaram na sua decisão para investigar no estágio? Quais foram os saberes?
UEL3	Primeiro a minha vontade em conhecer mais sobre o tema, depois os grupos de estudo, e também a relação aberta que tinha com meu orientador de campo, com a escola, para fazer uma pesquisa.
Carlos Téo	E, supondo que você não participasse do grupo de discussões, você acredita que teria motivação para realizar seu estudo?
UEL3	Não sei, mas acho que seria mais difícil.
Carlos Téo	E quanto ao currículo do curso, você nota alguma carência, principalmente no sentido de direcionar os estudantes para o desenvolvimento de pesquisas no estágio?
UEL3	Talvez sim. Poderia haver uma parceria maior entre os estudantes, escola e universidade para facilitar e direcionar as pesquisas, assim como o incentivo também da disciplina de estágio curricular obrigatório em motivar os estudantes para as pesquisas.
Carlos Téo	Algo mais que você percebe?
UEL3	Não, em relação ao curso. Mas acredito que para se pesquisar é preciso primeiro ter vontade de ir investigar e muitos estudantes do curso não apresentam tais pressupostos.
Carlos Téo	Você desenvolveu seu trabalho entre 2010 e 2011, portanto, na fase final do curso. Foi necessário resgatar algum saber estudado nos anos anteriores, e que até então você não julgava importante?
UEL3	Sim, principalmente a questão da elaboração de um projeto.
Carlos Téo	E com relação às demais disciplinas?
UEL3	Sempre é preciso buscar os conhecimentos anteriores, mas no meu caso como o tema é muito novo, quase não foi discutido no curso, pouco tive para buscar nas disciplinas.
Carlos Téo	Você considera que sua pesquisa deixou algo para a escola? Ela interferiu no cotidiano da escola?
UEL3	Sim, deixou a busca do professor pelo assunto. Mas acho que não chegou a interferir, por ser apenas com um professor de Educação Física.
Carlos Téo	E quanto ao orientador de campo (professor da escola), como foi o envolvimento dele no processo? Participava nos planejamentos, dava sugestões, se engajou por mais estudos?...
UEL3	Sim, o professor de campo era bastante engajado, ajudou muito.
Carlos Téo	E ele deu a entender que se utilizaria da pesquisa em sua atuação futura?
UEL3	Não sei.
Carlos Téo	O seu professor-supervisor de estágio foi o mesmo que orientou a sua pesquisa?
UEL3	Sim, foi
Carlos Téo	Houve conversas entre eles, ou apenas você intermediava os diálogos?
UEL3	Nós todos fazíamos parte de um projeto, um grupo de estudos. Em relação a pesquisa as conversas era apenas intermediada por mim.
Carlos Téo	Finalizando, tem algum aspecto da sua pesquisa que você considerou importante, mas que eu não perguntei?
UEL3	Acho que não...
Carlos Téo	Então, eu agradeço imensamente a sua participação. Suas palavras vão enriquecer e contribuir com o meu trabalho.

UEL3	Eu que agradeço.
------	------------------

Fonte: Dados do autor

Quadro 6 – Entrevista com UEL4

Carlos Téo	Bom dia. Eu sou o Téo, estudante de Mestrado em Educação pela UEL, e estou aqui para conversarmos um pouco sobre a pesquisa que você desenvolveu no seu estágio.
UEL4	Bom dia.
Carlos Téo	Onde você se formou e em que curso?
UEL4	Me formei na Universidade Estadual de Londrina, em Educação Física – Licenciatura
Carlos Téo	em que ano você ingressou e quando se formou?
UEL4	O ingresso foi em 2009 e me formei agora em 2012
Carlos Téo	e durante a graduação, você desenvolveu uma pesquisa, certo? Quando ela foi feita, em qual rede de ensino e em qual turma?
UEL4	Eu realizei duas pesquisas na graduação
UEL4	Uma em 2011 na Rede Municipal de Ibiporã
UEL4	e outra em 2012 na rede estadual do Paraná, que foi o meu TCC, realizada com uma turma de 6º ano do EF II.
Carlos Téo	você consegue abranger ambas na nossa conversa?
UEL4	pode ser
Carlos Téo	então, a primeira, ocorreu em que período?
UEL4	eu estava no 3º ano do curso, em 2011, e foi realizada até meados do ano com 24 crianças de 1ª a 4ª série
Carlos Téo	e a segunda foi no ano de 2012?
UEL4	Sim
Carlos Téo	quais os temas delas e os respectivos títulos?
UEL4	o tema central foi concepção de corpo
UEL4	a 1ª era “A CONCEPÇÃO DE CORPO DE CRIANÇAS DE 6 A 11 ANOS: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA”
UEL4	e a 2ª “CONCEPÇÃO DE CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: QUAIS RELAÇÕES SE ESTABELECEM”
Carlos Téo	e você saberia dizer em qual das 3 linhas de pesquisa do EMH elas se encaixariam?
UEL4	Formação de Professores em Educação Física
Carlos Téo	as suas pesquisas foram financiadas por meio de bolsas de estudo? Se sim, por qual(is) agência (s)?
UEL4	foram financiadas pelo CNPQ, como iniciação científica. Foram dois anos de financiamento e realizei as duas neste período, de agosto de 2010 até julho de 2012
Carlos Téo	e, em meio a tantas possibilidades na universidade, como surgiu seu interesse por desenvolver uma pesquisa, e mais, uma pesquisa no estágio, que se configura o futuro campo de atuação?
UEL4	difícil definir uma causa para motivação
UEL4	desde o início da graduação percebi que a educação era para ser pensada com responsabilidade, pois eu não queria fazer o que fizeram comigo na escola, e por isto entrei em grupos de estudo, participando de um projeto no qual além de participar de discussões eu ia para a escola, em Ibiporã, acompanhar as aulas de Educação Física
Carlos Téo	Você considera que o envolvimento com grupos de estudos foram determinantes para esses estudos?
UEL4	eu penso que a pesquisa e o próprio envolvimento maior na graduação só ocorrem

	pelos estudos que ocorrem extra sala, pois a partir disso você tenta “responder questionamentos” relacionadas ao cotidiano acadêmico e docente
Carlos Téo	e, antes de optar pela primeira pesquisa, você tomou conhecimento de outros trabalhos desenvolvidos durante o estágio?
UEL4	Sim. Tinham duas alunas do 4º ano que estavam realizando pesquisa no estágio sobre mapa conceitual, que foi o método que utilizei com meus estudantes.
Carlos Téo	e como esses trabalhos chegaram até você? Digo, em conversa direta com esses estudantes ou por meio de algum professor?
UEL4	ambas as coisas, mas primeiro houve a indicação do professor.
Carlos Téo	e você entende que desenvolver pesquisas pode contribuir na formação de professores? Se sim, conseguiria elencar algumas contribuições?
UEL4	Sim, pois o professor na sua prática docente precisa ser um pesquisador de várias formas: para elaborar os planos de aula, conhecer o que ensina... mas a pesquisa científica que conhecemos, contribui para que o professor adquira mais conhecimento sobre o que ensina, para quem ensina e quais formas de pensar e repensar a prática docente, além de poder contribuir com os colegas de profissão que as vezes tem as mesmas dúvidas ou problemas. Acho que a pesquisa de um modo geral também amplia a visão de quem a faz, permite conhecer melhor a realidade, principalmente quando trata especificamente das questões escolares..
Carlos Téo	e para a sua formação especificamente, suas pesquisas também trouxeram essas contribuições? E trouxeram outras, além delas?
UEL4	posso dizer que estas pesquisas principalmente me mostraram que há possibilidade de realizar uma Educação Física deferente, e sobre o tema foi muito interessante porque percebi que a falta de compreensão do sujeito de quem ele é, depende da atuação do professor. Na segunda pesquisa o professor conseguiu alterar a concepção de Educação Física dos estudantes em pouco tempo. Mas o conhecimento e a concepção de corpo nem chegou a ser tratado, e quando entrevistei os estudantes eles deram pistas de que sentiam a necessidade de conhecer assuntos de corpo e de como nos movimentamos. Então, o professor, mesmo compromissado, as vezes fica preso apenas ao conteúdo, esquecendo de que esta tratando com homens em movimento, e que eles precisam se entender assim, como corpo que são
Carlos Téo	e quanto às condições, você encontrou dificuldades no processo na primeira e/ou na segunda pesquisas?
UEL4	penso que o principal problema foi com os “ <i>termos de participação</i> ” porque as crianças dependiam da assinatura dos pais para autorizar, e a maioria das pessoas tem receio quando se fala de pesquisa. De resto foi tranquilo
Carlos Téo	a recepção dos estudantes, foi boa?
UEL4	foi tranquila eles aceitaram bem sim, mas como foi entrevistas e observação, sentia um pouco de timidez, respostas curtas, receosas de dizer o que achavam de fato, mas é normal para a idade. Do professor senti muita disponibilidade, ele era muito atencioso...
Carlos Téo	entendi, e você faria alguma associação dessa timidez dos estudantes com a concepção de corpo que eles possuíam?
UEL4	com certeza. as pessoas são criadas com uma concepção de negação ao corpo quase que dada como natural. Com medo, com vergonha de se expor, principalmente quando se fala de corpo.
Carlos Téo	e houve momentos em que as exigências do seu trabalho de pesquisa foram facilitadas?
UEL4	Sim
UEL4	o referencial teórico do trabalho foi "simples" exatamente pelo fato de fazer outras leituras, e para analisar os dados coletados, deu trabalho por ser várias concepções, de professor e estudantes, de corpo e Educação Física, mas para estabelecer relação foi assim, como posso dizer, gratificante. Em uma conversa com minha orientadora fomos falando de tudo que vimos e chegando a resultados, foi uma surpresa, pois depois de tabular tudo, não sabia se conseguiria chegar a um resultado. Mas foi tudo resolvido em uma conversa, apesar da conclusão negar o problema de pesquisa. Ficou indicado que

	não havia uma relação evidente entre concepção de corpo e de Educação Física, todos pensavam corpo dualmente (divisão corpo e mente). Mas mais da metade já entendia a Educação Física como disciplina que tem conteúdos, porém ficou apontada a necessidade de intervenção do professor no processo.
Carlos Téó	e quanto ao ambiente escolar como um todo, você sentiu que foi um elemento facilitador?
UEL4	na primeira, a direção não foi receptiva... colocou empecilhos. Mas a professora deu um jeito e como fiz todas as 24 entrevistas em um dia só não implicaram com o fato de estar lá tirando as crianças da aula para entrevistá-las.
UEL4	na segunda foi tranquilo... pelo fato de fazer o estágio na escola, já me conheciam.
Carlos Téó	na primeira você foi à escola só para implementar a pesquisa ou já acompanhava as aulas de Ed Física?
UEL4	então a professora fazia parte do grupo de estudos na UEL, mas eu não acompanhava a aula dela
Carlos Téó	E durante a sua graduação, o estágio foi apresentado como um possível campo para estudos?
UEL4	para falar a verdade na graduação, nas disciplinas, não. Foi apresentado como campo de estudos pelos professores do projeto.
Carlos Téó	Então o curso, pelo seu currículo, não possui saberes que influenciaram a sua decisão por desenvolver a pesquisa?
UEL4	Não. Para falar a verdade os professores podem até falar ou dar indicativos para tal... recorde de a professora de estágio dar um texto sobre pesquisa no estágio e as possibilidades de maximizar as aprendizagens. Mas os estudantes de uma forma geral enfrentam o estágio como perda de tempo e não levam tão a sério, procurando ter o mínimo de trabalho possível.
Carlos Téó	E, com a maturidade que você adquiriu ao longo do curso, foi possível perceber que alguns aspectos poderiam ser abordados de forma diferente, ou mesmo reestruturados?
UEL4	o estágio é a primeira coisa a ser repensada. Outro ponto são as disciplinas que tratam da especificidade da Educação Física, são reducionistas, não conseguem apresentar uma forma de pensar os conteúdos para a escola. Penso que o curso e o currículo estão adequados, mas assim como ocorre na pesquisa falta uma intervenção diferente por parte dos professores de outros departamentos.
Carlos Téó	a pesquisa fez com que você buscasse algum saber estudado durante o curso.
UEL4	sim os de intervenção docente, das relações necessárias do saber do professor, das características dos alunos, das teorias de ensino aprendizagem... entender o contexto escolar e os porquês de determinadas situações... pois tudo da possibilidade de análise
Carlos Téó	e você entende que as suas pesquisas trouxeram modificações ao ambiente escolar?
UEL4	Difícil... acho que para o professor não havia muito a contribuir, ele é bastante engajado. Mas para os estudantes deixei uma pulguinha atrás da orelha, pois uma das perguntas era sobre o que fariam se o professor de Educação Física apenas jogasse a bola o ano todo, e para os que diziam "legal" eu mudava a pergunta para outra disciplina para perceberem que se esta na escola tem a mesma responsabilidade de ensinar
Carlos Téó	e quanto ao professores das escolas, ambos se envolveram e contribuíram no processo?
UEL4	na primeira o problema é que a professora estava preocupada com certo e errado, o que não há em relação a pesquisa... ficava receosa com o que os estudantes estava respondendo... o que era muito reflexo das suas aulas
UEL4	O segundo foi muito parceiro, nos momentos do estágio e também para ser sujeito de pesquisa. Ele corria atrás dos termos, me auxiliava contribuindo para a anotação das aulas... foi muito bom o ambiente criado. E ele faz parte do mesmo grupo de estudos que eu. Estuda muito para além do que ensina e é muito responsável
Carlos Téó	E, finalizando, a sua orientadora da pesquisa foi o mesmo professor que acompanhou seu estágio?

UEL4	foi
Carlos Téo	e como foi o elo entre vocês três, ou no seu caso, vocês três na primeira pesquisa, e na segunda também?
Carlos Téo	houve visitas à escola, conversa entre o orientador de campo e o supervisor...
UEL4	na primeira não porque era outra situação, ela não era orientadora de campo, pois não era estagio
UEL4	no segundo houve várias conversas entre eles para dizer o que se esperava... no estagio ela fez três visitas a escola, além dos contatos no grupo de estudos.
Carlos Téo	e, com relação à nossa conversa, ficou algum aspecto que eu não mencionei, mas que você julgou ser importante e que deva ser citado na entrevista?
UEL4	Acho que não
Carlos Téo	então eu agradeço demais a sua participação. Com certeza enriquecerá a pesquisa.
UEL4	muito obrigada também por poder contribuir

Fonte: Dados do autor.

APÊNDICE D

Quadro 7– Termo de compromisso para participação na pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<p style="text-align: center;">“O ESTÁGIO COMO CAMPO DE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA”</p> <p>Prezado(a) Senhor(a):</p> <p>Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “O estágio como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física”, que será realizada no Centro de Educação Física e Esporte, da Universidade Estadual de Londrina. O objetivo da pesquisa é “Conhecer as implicações de se utilizar o Estágio como campo de aplicação de pesquisas na formação inicial de professores de Educação Física”. A sua participação é muito importante e ela se dará a partir da participação de entrevista na qual seriam abordados assuntos relacionados a possíveis facilidades e dificuldades no processo de desenvolvimento da pesquisa, bem como ao seu parecer no referido processo. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.</p> <p>As entrevistas serão gravadas e, após a análise dos dados e apresentação dos resultados, destruídas.</p> <p>Os benefícios esperados são apresentar dados que permitam verificar as possíveis contribuições para a formação inicial quando o estágio é utilizado como campo de aplicação de pesquisas. Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.</p> <p>Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: CARLOS EDUARDO TÊO, email: carlos.teo@ig.com.br; ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.</p> <p style="text-align: right;">Londrina,.... de de 20....</p> <p>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</p> <p>CARLOS EDUARDO TÊO RG: 22.637.542-0</p> <hr/> <p>_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.</p> <p style="text-align: center;">Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____</p> <p style="text-align: center;">Data: _____</p>

Fonte: Dados do autor.

APÊNDICE E

Tabela 1 – Características dos estudos de acordo com os informantes

Informantes Características do estudo	UEL1	UEL2	UEL3	UEL4 (pesquisa1)	UEL4 (pesquisa2)
	Linha EMH	1	1	1	2
Bolsista	Fundação Araucária	Não	CNPq	CNPq	
Tema	Ensino da Educação Física embasado na teoria dos campos conceituais	Concepção de Educação Física entre estudantes do Ensino Médio a partir da ação docente	Indisciplina	Concepção de corpo	
Título	Educação física e teoria dos campos conceituais: quais procedimentos de ensino?	Concepção de Educação Física no ensino médio: na busca da ressignificação pelo ensino.	Conceito de indisciplina e aulas de Educação Física	A concepção de corpo de crianças de 6 a 11 anos: implicações para a Educação Física	Concepção de corpo e Educação Física: quais relações se estabelecem
Participava de Grupos de estudos	Sim	Não	Sim	Sim	
Leu outros trabalhos sobre o tema	Sim	Não havia	Sim	Sim	
Escola na qual a pesquisa foi desenvolvida	Pública estadual situada em Londrina	Pública estadual situada em Londrina	Pública Municipal de Londrina	Pública Municipal de Ibiporã-PR	Pública estadual situada em Londrina
Série	6º ano – EF II	3º ano – EM	1ª à 4ª séries	1ª à 4ª séries	6º ano – EF II
Anos de ingresso / conclusão do curso	2008 / 2011	2005 / 2012	2008 / 2011	2009 / 2012	
Período de desenvolvimento da pesquisa	Out/2010 a nov/2011	2012	Meados de 2010 a meados de 2011	2011	2012

Fonte: Dados do autor.

APÊNDICE F

Tabela 2 – Temas extraídos das respectivas falas dos entrevistados

Informantes Temas	UEL1	UEL2	UEL3	UEL4 (pesquisa1)	UEL4 (pesquisa2)
Surgimento do interesse pelo estudo	Grupo de estudos associado à consecução de bolsa de estudos	Interesse pelo Ensino Médio associado à necessidade do cumprimento do TCC	Grupo de estudos associado ao interesse pelo tema	Uma série de fatores, mas principalmente a necessidade de olhar diferenciado para a Educação	
Concepção de docência	Profissional responsável pelo desenvolvimento dos agentes sociais	Compromisso com o ato de ensinar por meio do processo ensino/aprendizagem	Profissional reflexivo que atua no processo ensino/aprendizagem	Profissional portador de grande compromisso com a sociedade. Pesquisador da sua própria prática pedagógica	
Concepção de formação inicial	Possibilidade de desenvolvimento profissional de acordo com os interesses pessoais	Meio de aprendizagem da profissão docente, inclusive por meio da pesquisa	Preparação para a docência	Aquisição de conhecimentos para atuação docente	
Concepção de Educação Física	Área de Ensino Conhecimento	Área de Ensino Conhecimento	Não consta	Área de Ensino de Conhecimento	
Concepção de estágio	Primeiro contato com o ato docente	Possibilidade de verificar em situação real aquilo que se estuda no curso. Compreensão do processo ensino/aprendizagem e de como agir em sala de aula	Espaço para aprendizagem da profissão	Da forma como está organizado no curso, é o confronto com a realidade escolar. Necessita ser repensado no sentido de ser melhor aproveitado diante das possibilidades que apresenta para o futuro professor	
Concepção de pesquisa no ensino	Um inexistente na ausência do outro. Significa aprofundamento, entendimento. É a <i>práxis</i> propriamente dita. É geração de conhecimento	Possibilidade de auto avaliação da postura docente	Investigação e reflexão acerca do processo ensino/aprendizagem. Maior envolvimento com o ato de ensinar	Permite aperfeiçoar a prática profissional. Oferece contribuições para os colegas de profissão. Enriquece os conhecimentos	
Concepção de estágio com pesquisa	Atividade essencial para a complementar a formação, porém depende dos interesses pessoais dos	Enriquecimento da formação do futuro professor por aliar pesquisa e ensino em um único	Reflexão sobre os conteúdos estudados na formação inicial	Possibilidade de respostas a questionamentos acadêmicos e docentes	

Informantes Temas	UEL1	UEL2	UEL3	UEL4 (pesquisa1)	UEL4 (pesquisa2)
	estudantes	espaço			
Contribuições proporcionadas pelo desenvolvimento da pesquisa	Verificação da <i>práxis</i> ; compreensão de que ensinar, aprender e avaliar são atos investigativos	A compreensão de que a Educação Física Escolar tem muito a contribuir com a formação dos estudantes, e cabe aos professores assumirem o compromisso frente aos estudantes	Auto-consciência da necessidade de investigar sempre mais	Constatação da possibilidade de uma prática docente em Educação Física mais significativa da que vivenciou como estudante. Verificação de que as questões do corpo precisam ser discutidas nas aulas	
Incentivo do corpo docente para o desenvolvimento de pesquisa no estágio	Principalmente por parte do orientador. Com relação aos demais docentes, apenas como alternativa para realização do TCC	Apenas do orientador	Apenas do orientador e do professor de estágio	Apenas do orientador e em estudos extra sala. Em uma oportunidade o professor de estágio apresentou um texto que discutia o assunto	

Fonte: Dados do autor.

APÊNDICE G

Tabela 3 – Características dos Trabalhos de Conclusão de Curso consultados.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
ARANDA	2010	Identificar que concepções de corpo-corporeidade têm os estudantes do curso de graduação em Educação Física habilitação licenciatura.	Estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL.	UEL	Nenhuma.
LOPES	2010	Investigar a visão do estagiário sobre como vem sendo ensinado o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física.	Estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL.	UEL	Investiga a visão dos estagiários, e não a experiência do autor durante o estágio.
SANTOS	2010	Construir uma proposta de sistematização de conteúdos referentes à obesidade para serem ensinados na disciplina de Educação Física no ensino médio.	Não houve	Pesquisa bibliográfica.	O interesse surgiu, dentre outros motivos, pelo que observou no estágio.
MERCÊS	2010	Investigar se os professores	Professores da Rede Estadual	Escola Estadual situada	Nenhuma.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
		do ensino regular se sentem preparados para receber alunos cegos nas aulas de Educação Física.	atuantes em Londrina.	em Londrina.	
SANTOS	2010	Mapear e identificar as representações sobre a dança que circulam na comunidade escolar.	Professores da Rede Municipal de Londrina.	Escolas da Rede Municipal de Londrina.	Nenhuma.
LOPES	2010	Verificar se as Escolas Municipais da Cidade de Londrina se enquadram nas normas da ABNT, em relação à acessibilidade e na edificação.	Não houve.	Escolas da Rede Municipal de Londrina.	Nenhuma.
GOMES	2010	Levantar as expectativas dos alunos com paralisia cerebral sobre o que querem aprender nas aulas de educação física.	Estudantes do ensino regular com paralisia cerebral.	Escola da Rede Municipal de Londrina.	Estudo decorrente da experiência no estágio em educação especial, porém realizado fora dele.
VILELA	2010	Investigar que concepção de Esporte têm os professores	Professores da Rede Estadual atuantes em Londrina.	Escolas Estaduais situadas em Londrina.	Nenhuma.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
		de Educação Física do Ensino Fundamental II.			
SANTOS	2010	Identificar, descrever e interpretar que Representações Sociais tem o professor da Rede Estadual de Ensino a respeito da inclusão de alunos de necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física.	Professores da Rede Estadual atuantes em Londrina.	Escolas Estaduais situadas em Londrina.	Nenhuma.
LIMA	2010	Analisar as visões dos alunos do ensino médio sobre o Esporte nas aulas de Educação Física.	Estudantes do Ensino Médio de uma Escola Estadual em Londrina.	Escola Estadual situada em Londrina.	Nenhuma.
SILVA	2010	Pesquisar o processo de avaliação em Educação Física.	Estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II da Rede Estadual.	Escola Estadual situada em Londrina.	Estudo desenvolvido durante o estágio.
CARLOS	2010	Verificar de que forma o lúdico deve ser compreendido	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Nenhuma.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
		o e utilizado pelo professor em suas aulas.			
BERTONI	2010	Identificar a concepção que os professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL tem sobre a identidade e o objeto de estudo da área.	Docentes efetivos da UEL que ministram aulas no curso de Licenciatura em Educação Física.	UEL.	Nenhuma.
MONTENEGRO	2010	Determinar a concordância na classificação da gordura corporal entre o somatório das DOC SB+TR com a TR+PM em crianças e adolescentes de um projeto social.	Crianças participantes de Projeto integrado UEL- Instituto Ayrton Senna.	UEL.	Nenhuma.
SILVA	2010	Analisar as Habilidades Motoras que podem ser ensinadas e desenvolvidas por meio do aplicativo Buddy Poke nas aulas de Educação Física.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Apenas de observação dos resultados da pesquisa.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
BRUMATE	2010	Situar a disciplina de Educação Física no Ensino Médio frente aos vestibulares.	Coordenadores de escolas particulares que oferecem Ensino Médio.	Escolas da rede privada situadas em Londrina.	Nenhuma.
DIAS	2010	Analisar o efeito de experiências motoras que podem ser desenvolvidas como conteúdo de aulas de Educação Física na escola, sobre a formação de preferências laterais. Analisar o efeito da idade sobre a preferência lateral de escolares.	Crianças dos municípios de Cambé e Londrina.	Clubes e Escolas Estaduais e Municipais das cidades de Cambé e Londrina.	Nenhuma.
BORDIN	2010	Identificar como vem sendo ministradas as aulas de Educação Física no ensino regular no Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano com a inclusão de alunos cegos.	Estudantes da Rede Estadual em Londrina.	Escolas Estaduais situadas em Londrina.	Nenhuma.
MARQUES	2010	Identificar a	Estudantes	Escolas	Nenhuma.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
		<p>percepção que o aluno vidente tem sobre a participação do aluno com deficiência visual nas aulas de Educação Física. Verificar se existe a interação entre o deficiente visual e os demais alunos.</p>	<p>videntes e deficientes visuais do ensino regular das cidades de Londrina e Rolândia.</p>	<p>do ensino regular situadas em Londrina e em Rolândia.</p>	
BRAGANHOL O	2010	<p>Analisar o efeito de diferentes níveis de interferência contextual, através da manipulação da variabilidade nas sessões de prática, em tarefas com restrição espacial de manipulação básica.</p>	<p>Estudantes de escola pública com idade entre 8 e 9 anos.</p>	<p>Escola pública.</p>	<p>Nenhuma.</p>
RISSI	2010	<p>Conhecer a concepção dos professores de Educação Física em relação a como esta sendo</p>	<p>Professores de Educação Física do Ensino Fundamental atuantes na zona sul de</p>	<p>Escola da Rede Estadual situada na região sul de Londrina.</p>	<p>Nenhuma.</p>

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
		trabalhado o conteúdo Lutas, no contexto de ensino fundamental do quinto ao nono ano.	Londrina.		
FERNANDES	2010	Apresentar uma sistematização sobre o eixo Lutas.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Estudo decorreu da experiência no estágio.
MASIERO	2010	Observar se os mapas conceituais contribuem para a operacionalização para ensinar um determinado conteúdo em aulas de Educação Física no Ensino Médio.	Estudantes do 1º do Ensino Médio.	Escola da Rede Estadual situada na região central de Londrina.	Desenvolvido durante o estágio curricular.
NEBES	2010	Identificar as maneiras e as formas que a exclusão se manifesta.	Estudantes do Ensino Médio noturno.	Escola da região central de Londrina.	Estudo decorreu da experiência no estágio.
TATIBANA	2010	Verificar como a disciplina Educação Física pode intervir na importância do assunto obesidade.	Professores da Rede Estadual de ensino atuantes nas regiões norte, sul, oeste e central de Londrina.	Escolas estaduais situadas em Londrina.	Nenhuma.
MONTEIRO	2010	Analisar a Dança como um dos	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Nenhuma.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
		conteúdos a ser ensinado nas aulas de Educação Física na Educação Básica.			
JUSTO	2010	Construir um processo de ensino-aprendizagem estruturado na Teoria dos Campos Conceituais em situação de aulas de Educação.	Estudantes do 3º do Ensino Fundamental I de uma escola pública.	Duas escolas da Rede Municipal de ensino de Ibiporã.	Desenvolvido durante o estágio curricular.
GROCHOLSKI	2010	Realizar revisão bibliográfica relativa às manifestações de violência escolar configurada no fenômeno Bullying.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Estudo decorreu da experiência no estágio.
BETIATI	2010	Verificar se os professores de Educação Física da cidade de Ibiporã/PR estão preparados para o processo de inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino regular.	Professores da Rede Municipal de Ensino.	Escolas da Rede Municipal de ensino de Ibiporã.	Nenhuma.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
SOUZA	2011	Apresentar a capoeira como um conteúdo nas aulas de Educação Física na Educação Básica.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Estudo decorreu da experiência no estágio.
SANTOS	2011	Identificar a concepção dos professores sobre o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental .	Professores da Rede Estadual de Educação.	Escolas da Rede Estadual situadas em Londrina.	Estudo decorreu da experiência no estágio.
MANCONI	2011	Investigar o que se faz necessário para se desenvolver um ensino em Educação Física que considere os valores morais como fundamentais para a formação de indivíduos autônomos.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Nenhuma.
LIMA	2011	Refletir sobre a Dança como campo de vivência e experiências de relações interpessoais	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Estudo decorreu da experiência no estágio.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
		a partir do pensamento de Walter Benjamin.			
NASCIMENTO	2011	Analisar a Dança no contexto da Educação Física Escolar.	Professores da Rede Estadual de Educação.	Escolas da Rede Estadual situadas nas regiões norte, sul, leste, oeste e central de Londrina.	Nenhuma.
PERDOMO	2011	Analisar o percurso histórico da Ginástica no currículo educacional brasileiro.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Estudo decorreu da experiência no estágio.
FERREIRA	2011	Identificar os níveis de tomada de consciência que os alunos de 6, 7 e 9 anos possuem sobre a ação do chute.	Estudantes da Rede Estadual de Ensino.	Escola Estadual situada em Londrina.	Nenhuma.
SILVA JUNIOR	2011	Investigar se os fatores relacionados à motivação nas aulas de Educação Física se relacionam com os métodos docentes.	Estudantes do 2º ano do Ensino Médio noturno da Rede Estadual.	Escola Estadual situada na região central de Londrina.	Desenvolvido durante o estágio curricular.
MARTINS	2011	Apresentar indicadores que permitam	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Nenhuma.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
		pensar o rugby como um conteúdo nas aulas de Educação Física.			
SILVA	2011	Identificar o conceito de lúdico a partir de diferentes fundamentações teóricas.	Cinco professores da Rede Municipal de Ensino de Londrina.	Escola da Rede Municipal de ensino de Londrina.	Nenhuma.
CARVALHO	2011	Relacionar o conhecimento sobre a construção da moralidade no aluno.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Nenhuma.
ROCHA	2011	Analisar o bullying nas aulas de Educação Física.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Estudo decorreu da experiência no estágio.
BRAZ	2011	Identificar as relações entre prática pedagógica e concepção de corporeidade de professores que atuam com deficiência intelectual.	Professores de Educação Especial.	Escolas de Educação Especial situadas em Londrina.	Estudo decorreu da experiência no estágio.
GASPAR	2011	Identificar a concepção de lúdico que tem professores atuantes na Educação Física infantil.	Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino.	Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Londrina	Nenhuma.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
D'ELAQUA	2011	Verificar qual a compreensão que professores de Educação Física do Ensino Médio possuem sobre conflitos interpessoais.	Professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio.	Escolas da Rede Estadual situadas em Londrina.	Nenhuma.
FREIRE	2011	Analisar quais são os procedimentos de ensino adequados quando se ensina Educação Física.	Trinta e sete estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental, dois professores-estagiários da disciplina Educação Física e um professor de Educação Física.	Escola da Rede Estadual situada na região Norte de Londrina.	Desenvolvido durante o estágio curricular.
LINHAIO	2011	Analisar a relação entre ludicidade e o ensinar e aprender nas aulas de Educação Física.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Nenhuma.
ANDREAN	2011	Analisar o efeito da direção de transferência bilateral de aprendizado em tarefa de	Indivíduos com idade entre 18 e 30 anos.	UEL.	Nenhuma.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
		sequência de toques de dedos.			
SENA	2011	Identificar a concepção de alunos sobre o conteúdo Esporte nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental .	Cinquenta estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental II.	Escolas da Rede Estadual situadas em Londrina.	Estudo decorreu da experiência no estágio.
PAULA	2011	Identificar a Esgrima como conteúdo escolar.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Estudo decorreu da experiência no estágio.
SOUZA	2011	Conhecer a ideia dos alunos sobre esportes alternativos e pesquisar suas opinião sobre as aulas de Educação Física e suas experiências.	Quarenta estudantes do Ensino Médio.	Escola da Rede Estadual situada em Londrina.	Estudo decorreu da experiência no estágio.
MATA	2011	Apresentar as contraposições entre o método tradicional de ensino do Futsal nas aulas de Educação Física e a metodologia embasada em uma perspectiva	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Nenhuma.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
		crítica de ensino.			
FELICIANO	2011	Descrever as experiências de ensino com o conteúdo da Ginástica.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Estudo decorreu da experiência no estágio.
SILVA	2011	Estudar a história do futebol no Brasil por meio do Materialismo Histórico-dialético.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Nenhuma.
SILVA	2011	Verificar a percepção da presença de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física sob a ótica dos alunos sem deficiência.	Vinte e quatro estudantes cuja turma há um estudante com Síndrome de Down.	Escola da Rede Municipal de Ensino de Londrina.	Faz breve menção da Educação Especial vivenciada durante o estágio.
GRANA	2011	Verificar a percepção da presença de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física sob a ótica dos demais alunos.	Doze estudantes cuja turma há um estudante com Síndrome de Down.	Escola da Rede Municipal de Ensino de Londrina.	Nenhuma.
DUARTE	2011	Analisar como a formação continuada contribui no	Professores de Educação Física com mais de	UEL.	Nenhuma.

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
		enfrentamento do mal-estar docente.	três anos de magistério e que participam do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física.		
LOURENCETTI	2011	Mapear a(s) concepção(s) de Indisciplina de estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental.	Dezesseis estudantes das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental I.	Escola da Rede Municipal de Ensino de Londrina.	Desenvolvido durante o estágio curricular.
OLIVEIRA	2011	Relatar o conceito de alunos sobre o jogo Role Playing Game (RPG).	Trinta e oito estudantes da sétima série do Ensino Fundamental II com idade entre 12 a 17 anos.	Escola da Rede Estadual situada em Londrina.	Desenvolvido durante o estágio curricular.
MEDEIROS	2011	Compreender as propostas para o ensino da Dança nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	Nenhuma.
SILVA	2011	Verificar a constituição do conteúdo	Estudantes do quarto ano do	UEL.	Estudo decorreu da

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
		Dança na formação inicial e seus reflexos na prática docente na Educação Básica.	curso de Licenciatura em Educação Física da UEL.		experiência no estágio.
TEIXEIRA	2011	Analisar a influência do estágio curricular obrigatório em Educação Física a partir da ótica dos professores-orientadores de campo.	Professores de Educação Física de diversos níveis de ensino das redes particular e pública nos municípios de Ibiporã e Londrina.	UEL.	É relacionado ao estágio, porém não foi desenvolvido durante sua realização.
DE DIO	2011	Identificar as possíveis relações dos conteúdos ensinados com a motivação dos discentes nas aulas de Educação Física.	Quarenta estudantes do 3º ano do Ensino Médio com idade entre 15 e 17 anos.	Escolas da Rede Estadual situadas em Londrina.	Não consta.
RODRIGUES	2011	Identificar o significado atribuído ao Esporte como conteúdo escolar por estudantes da Licenciatura em Educação Física.	Seis estudantes do quarto ano do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL.	UEL.	Nenhuma.
RAIZZARO	2011	Investigar se	Estudantes	Escola da	Desenvolvi

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	SUJEITOS	LOCAL	RELAÇÃO COM O ESTÁGIO
		o conteúdo O Movimento e a Saúde é abordado nas aulas de Educação Física do Ensino Médio.	do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.	Rede Estadual situada em Londrina.	do durante o estágio curricular.
COUTINHO	2011	Identificar as razões pelas quais os professores de Educação Física buscam programas de formação continuada.	Vinte professores em processo de formação continuada.	UEL	Nenhuma.
ONO	2011	Sugerir o ensino do Tchoukball dentro de um contexto de formação crítica na Educação Física escolar.	Não houve.	Pesquisa bibliográfica.	O estudo decorreu da experiência do estágio.

Fonte: Página de TCC do Departamento de Estudos do Movimento Humano.

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO CONSULTADOS

ANDREAN, Paulo Cesar. **Efeito da prática com o lado preferido e não preferido sobre a transferência inter-lateral em habilidade motora manipulativa.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

ARANDA, Rafael Assad. **A concepção de corpo dos estudantes de graduação em Educação Física.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

BERTONI, Marina Rodrigues. **O que é Educação Física: concepção dos professores do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

BETIATI, Welington. **Compreensão dos professores de educação física frente à inclusão de alunos com Síndrome de Down em escolas de Ibiporã/PR.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

BORDIN, Adonis Clayton Júnior. **Inclusão no ensino regular: o aluno deficiente visual nas aulas de educação física.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

BRAGANHOLA, Willian. **Interferência contextual na aprendizagem de habilidades motoras no âmbito escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

BRAZ, Edineia Silvino. **Concepção de corporeidade dos professores que atuam em instituições educacionais de necessidades especiais.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Educação Física - Licenciatura) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

BRUMATE, Rodolfo Faria. **A educação física no ensino médio em instituições particulares de ensino na cidade de Londrina.** Trabalho de Conclusão de Curso

(Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

CARVALHO, Leilane Teixeira de. **Bullying e a construção da moralidade no aluno.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

COUTINHO, Ana Claudia. **Processo de desenvolvimento profissional de professores de educação física.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física – Licenciatura). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

D'ELAQUA, Marco Antonio. **Conflitos interpessoais nas aulas de educação física no ensino médio: O que Fazer?** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

DIAS, Helena Fernandes. **O efeito da experiência motora específica e da idade sobre a lateralidade em escolares.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 jun. 2013.

DIO, Leandro Villela de. **O interesse dos discentes do ensino médio nas aulas de educação física.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

DUARTE, Ana Paula B. **Mal-estar docente em professores de Educação Física: contribuições da formação continuada.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

FELICIANO, Denise Aparecida Martins. **Ginástica na escola: uma experiência de ensino.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

FERNANDES, Gustavo Henrique. **Lutas no contexto escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em:

<http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

FERREIRA, Mariana Nagamine Costanzi. **A tomada de consciência na ação do chute**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

FREIRE, Gabriel Gonçalves. **Educação física e teoria dos campos conceituais: procedimentos da relação pedagógica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

GASPAR, Alessandra Silva. **O lúdico na educação física infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

GOMES, Paulo Sergio. **Expectativa dos alunos com paralisia cerebral matriculados na rede municipal de ensino sobre**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

GRANA, Roseli. **Inclusão de alunos com Síndrome de Down nas aulas de educação física: A Percepção do Outro**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

GROCHOLSKI, Juliana A. **violência escolar: bullying**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

JUSTO, Amanda Santillo. **Teoria dos Campos Conceituais e a Educação Física: Uma contribuição Pedagógica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

LIMA, Rafaella Gomes. **A dança nas aulas Educação Física enquanto experiência de relações interpessoais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

LIMA, Thomaz Augusto da Silva. **Aulas de educação física e esporte**: a visão de estudantes do ensino médio. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

LINHAIO, Luciléia. **Educação física na escola**: relação entre ludicidade e o processo de ensinar e aprender. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

LOPES, Criscia Ribeiro. **Acessibilidade na Rede Municipal de Educação da Cidade de Londrina nas aulas de Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

LOPES, Mariana Duarte. **A dança como conteúdo nas aulas de educação física**: visão dos estagiários nas escolas de Londrina. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

LOURENCETTI, Nicole Stephania Strohmayr. **O conceito de Indisciplina e aulas de Educação Física**: o que pensam os estudantes? Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

MANCONI, Andrei Panhan. **A construção de valores morais na disciplina Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

MARQUES, Valter Bento. **A interação entre alunos videntes e deficientes visuais nas aulas de educação física**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

MARTINS, Felipe Benassi. **O rugby como um conteúdo específico da Educação Física na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

MASIERO, Luciane Sposito. **Mapas Conceituais: da teoria a pratica de ensino.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

MATA, Marcelo Batista da. **Futsal na escola** – da perspectiva tradicional à perspectiva crítica. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

MEDEIROS, Ariane Cristina. **O conteúdo dança nas aulas de educação física: a ótica dos documentos oficiais.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

MERCÊS, Anne Bartira Barros. **A percepção do professor de Educação Física frente à inclusão de alunos cegos na rede regular de ensino.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

MONTEIRO, Bruno Cardoso. **Processo de ensino da Dança nas aulas de Educação Física na educação básica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

MONTENEGRO, Luciano Ricardo Arimateas. **Concordância na classificação da gordura corporal pelo uso de diferentes dobras cutâneas em crianças e adolescentes participantes de um projeto social.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

NASCIMENTO, Kariza Rafaela. **A Dança no Contexto da Educação Física Escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

NEBES, Neide Nicesio de Mello. **O processo de exclusão social nas aulas de Educação Física.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

OLIVEIRA, Ricardo Eugenio. **O conceito dos alunos sobre o jogo RPG, após um processo de construção e realização do jogo nas aulas de Educação Física.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em:

<http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

ONO, Cesar Keiki Nakano. **Proposta do esporte tchoukball nas aulas de educação física.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em:

<http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

PAULA, Marcelo Aparecido de. **Esgrima como conteúdo na educação física escolar.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em:

<http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

PERDOMO, Aloísio Viane Paiva. **A Ginástica no Brasil: Percurso Histórico no Currículo Escolar.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em:

<http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

RAIZZARO, Ubirae Silva. **O tema saúde como conteúdo nas aulas de Educação Física.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em:

<http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

RISSI, André Luiz. **Lutas na escola: a concepção dos professores de educação física sobre este eixo estruturante.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>.

Acesso em: 08 out. 2013.

ROCHA, Lais. **Bullying e desenvolvimento moral: implicações nas aulas de Educação Física.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em:

<http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

RODRIGUES, Luis Gustavo Quessada. **O significado do ensino do esporte para estudantes de licenciatura em educação física.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>.

Acesso em: 08 out. 2013.

SANTOS, Alessandro Roberto dos. **A obesidade como conteúdo nas aulas de Educação Física: Sistematização de conhecimentos sobre atividade física e saúde.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

SANTOS, Ivo Victório dos. **A concepção dos professores de Educação Física sobre o conteúdo dança nos anos finais do ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

SANTOS, Leonardo Alves dos. **As representações sociais do professor de Educação Física sobre a inclusão de deficientes nas aulas da rede regular de ensino.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

SANTOS, Vanessa Piazza Batista dos. **A representação social da dança no imaginário escolar na rede pública de educação em Londrina – PR.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

SENA, Anderson Alves de. **Ensino de Educação Física e o esporte: concepção de estudantes do ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

SILVA JUNIOR, José Rodrigues. **Análise da motivação dos estudantes nas aulas de educação física do ensino médio noturno: um estudo de caso.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

SILVA, André Xavier da. **História do futebol no Brasil: uma análise a partir do materialismo histórico dialético.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

SILVA, Eduardo Sergio da. **Avaliação do processo de ensino aprendizagem nas aulas de educação física.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

SILVA, Elisangela da. **Educação física e o ensino sobre as habilidades motoras, por meio do aplicativo buddy poke.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

SILVA, Mariane Thaís Carvalho. **Inclusão de Alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física:** a concepção do outro. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

SILVA, Suzamara. **As concepções de lúdico dos professores da rede municipal de Londrina-PR.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

SILVA, Thaisy Catarina. **O conteúdo dança na formação inicial:** concepções dos alunos do 4º ano de educação física Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

SOUZA, Juliano. **A capoeira como saber escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

SOUZA, Rafael Hideki. **Esportes alternativos nas aulas de Educação Física.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

TATIBANA, Marcelo Yuzo. **Intervenção dos professores de educação física na rede estadual de Londrina relacionada ao sobrepeso/obesidade dos alunos.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

TEIXEIRA, Elisangela Marina. **O estágio curricular obrigatório como campo de aprendizagem docente:** a ótica dos orientadores de campo. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2011.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

VILELA, Ricardo Alves. **A Concepção de Professores de Educação Física sobre o Esporte**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/tcc_antigos2010.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.

ANEXOS

ANEXO A

Quadro 8 – Diretrizes do estágio curricular supervisionado

Diretrizes curriculares do estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL:

Art. 1º O Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Graduação em Educação Física, Habilitação Licenciatura, compreende uma dimensão curricular obrigatória e se constitui como um espaço formativo em que todos os conhecimentos construídos durante o curso sejam transformados em ato educativo.

Art. 2º Destacam-se como fundamentação pedagógica do Estágio Curricular Obrigatório os seguintes princípios:

I - relação entre formação pedagógica e formação científica, que compreende a vinculação entre os conteúdos do curso com as competências de identificação, compreensão, decisão e intervenção relativas às situações educativas com conhecimentos científicos.

II - relação entre formação específica e formação geral, que possibilitem: a) formas de análise e exploração de conteúdos, mesmo aqueles que não são exclusivos da sua área; b) análise de eventos sociais, implicações pedagógicas e científicas para a ação educativa; c) reflexão sobre a função e significado social de área e de sua ação profissional.

III - equilíbrio entre as dimensões informativa, reflexiva e aplicada – sendo a teoria a reconceitualização da prática e a prática a ressignificação da teoria.

IV - realismo da formação, com o envolvimento e experiência em situações reais da atividade profissional.

V - colaboração entre os professores da Educação Básica e demais modalidades de ensino e os docentes da Universidade e os estagiários. (UEL, 2008).

Fonte: Deliberações de estágio do curso de Licenciatura em Educação Física.

Quadro 9 – Objetivos do estágio curricular supervisionado

Art. 3º Os objetivos gerais do Estágio Curricular Obrigatório são:

I - promover a integração, articulação e inter-relação de conhecimentos teóricos e práticos dos campos de conhecimentos com a atividade profissional e as competências necessárias para a ação docente.

II - contribuir na formação profissional de professores de Educação Física. (UEL, 2008).

Fonte: Deliberações de estágio do curso de Licenciatura em Educação Física.

ANEXO B

Dados extraídos do tcc “estágio curricular na formação docente: o processo na perspectiva do estudante de educação física”

Tabela 4 – Distribuição da quantidade de questionários por turma

	3º ano matutino 2007	3º ano noturno 2007	3º ano matutino 2008	3º ano noturno 2008	4º ano matutino 2008	4º ano noturno 2008	Total
Número de estudantes	19	21	18	22	19	19	118
Percentual	16,1%	17,8%	15,3%	18,6%	16,1%	16,1%	100,0%

Fonte: (TÉO, 2009).

Tabela 5 – Mediana, moda e frequência de valores máximos e mínimos assinaladas nas respostas

		Statistics																							
	Série	G_3a	Gr_3x4	Turno-série	Turno	Sexo	Gr E1t	Q 01	Q 02	Q 03	Q 04	Q 05	Q 06	Q 07	Q 08	Q 09	Q 10	Q 11	Q 12	Q 13	Q 14	Q 15	Q 16	Q 17	
N	Valid	118	80	78	118	118	77	75	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
	Missing	0	38	40	0	0	41	43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Median						2,0	1,0	7,0	6,0	7,0	5,0	7,0	5,0	5,0	5,0	6,0	4,0	5,0	7,0	7,0	6,0	7,0	5,5	6,0	6,0
Modo	3	1(a)	3	4	200	2	1	7	7	7	5	7	5	6	5	7	4	5(a)	7	7	7	7	6	6	6
Minimum	3	1	3	1	100	1	0	4	3	2	1	2	1	1	1	1	1	1	3	4	1	2	1	2	2
Maximum	4	2	4	6	200	2	1	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

Fonte: (TÉO, 2009).

ANEXO C

Pareceres do comitê de ética em pesquisa
Aprovação da pesquisa pelo comitê de ética

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 268

Parecer CEP/UEL:	318/2011
CAAE:	0290.0.268.000-11
Processo:	33012/2011.81
Folha de Rosto:	475283
Pesquisador(a):	Carlos Eduardo Téo
Unidade/Órgão:	CECA - Programa de Mestrado em Educação
<p>Prezado(a) Senhor(a):</p> <p style="text-align: center;">O “Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina” (Registro CONEP 268) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:</p> <p style="text-align: center;">“O estágio como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física”</p>	
<p>Situação do Projeto: APROVADO</p> <p>Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL relatório final da pesquisa.</p>	
<p style="text-align: center;">Londrina, 21 de novembro de 2011.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos Universidade Estadual de Londrina</p>	

APROVAÇÃO DE EMENDAS À PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 5231

Parecer de Emenda CEP/UEL:	318/2011
CAAE:	21754113.0.0000.5231
Data da Relatoria:	04/10/2013
Pesquisador(a):	Carlos Eduardo Téó
Unidade/Órgão:	CECA - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEL."


Emendas:

- 1) Alteração título para "Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL";
- 2) Alteração do problema de pesquisa para "Como o estágio curricular supervisionado pode se configurar em um espaço para pesquisa?";
- 3) Alterar os objetivos para: mapear os estudantes dos terceiros e quartos anos do curso de licenciatura da UEL;

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.

Londrina, 10 de outubro de 2013.


Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
 Universidade Estadual de Londrina

