

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Curso de Mestrado em Educação Física**



DISSERTAÇÃO

**Os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em
Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas**

Fabiana Celente Montiel

PELOTAS, RS – Brasil

2010

FABIANA CELENTE MONTIEL

**Os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em
Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

Orientador: Prof. Dr. Flávio Medeiros Pereira

Pelotas, RS – Brasil

2010

Dados de catalogação Internacional na fonte:
(Bibliotecária Patrícia de Borba Pereira CRB10/1487)

B528a Montiel, Fabiana Celente

Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em educação física do Rio Grande do Sul : impacto das 400 horas / Fabiana Celente Montiel ; orientador Flavio Medeiros Pereira. – Pelotas : UFPel : ESEF, 2010.

131 p.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pos Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

1 Estagio Supervisionado 2 Educação Física I. Título
II. Pereira, Flavio Medeiros

CDD 796

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Medeiros Pereira (Orientador)

Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Hugo Noberto Krug

Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Mariângela da Rosa Afonso

Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Silvana Ventrím

Universidade Federal do Espírito Santo

Dedicatória

Dedico este trabalho ao Diego, meu esposo, uma pessoa incansável comigo, com quem compartilhei todos os momentos de angústia, quem esteve sempre por perto me apoiando e auxiliando para que eu conquistasse meu objetivo final.

Dedico aos meus pais, para que continuem tendo sempre orgulho das minhas conquistas e satisfação por me terem como filha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, agradeço por estar sempre comigo me abençoando e iluminando meus passos, agradeço pela luz e pela saúde, por Ele estar sempre olhando por mim.

Agradeço ao meu esposo Diego. Obrigada por estar sempre ao meu lado, por sempre me dizer sim quando preciso da tua ajuda, por estar sempre por perto me apoiando, entendendo. Agradeço por compreenderes que muitas vezes mesmo perto eu estava distante, por compreender a importância deste momento em minha vida e valorizá-lo tanto quanto eu. Estar contigo me deixa segura e mais centrada para alcançar os meus objetivos. Obrigada por estar sempre comigo. Eu te amo.

Agradeço aos meus pais Francisco e Maria do Carmo. Mãe e Pai, obrigada por todo o amor que recebo de vocês, obrigada por confiarem tanto em mim. Agradeço a educação que vocês me deram, por sempre enfatizarem a importância de estudar, de lutar, de não desistir, se cheguei até aqui é porque vocês me deram subsídios para isso. Amo vocês.

Ao Flávio, agradeço primeiramente pela oportunidade de ingressar no mestrado, mas principalmente a oportunidade de ser tua orientanda, não só no mestrado, mas durante o curso de graduação. Obrigada por tudo que me ensinaste, pelas portas que me ajudaste a encontrar, obrigada pelo carinho e pela confiança. Eu te admiro muito e me sinto extremamente honrada em seres meu orientador.

À Mariângela agradeço pela confiança, pelo carinho e por tudo o que me oportunizaste, neste tempo em que tive a oportunidade de conviver contigo cresci muito academicamente. Obrigada por me dar a oportunidade de estar estudando, pesquisando, trabalhando junto a ti. Admiro a pessoa e a professora que és. Obrigada por aceitares o convite para fazer parte da minha banca.

Aos demais professores da banca, Professor Hugo e Professora Silvana. Agradeço pela ajuda no momento da minha qualificação, por me mostrarem o que eu ainda tinha que buscar e por poder ter vocês em minha banca final, por mais uma vez colaborar para a qualificação do meu estudo, da minha pesquisa.

Agradeço a minha grande amiga e colega de mestrado Marina. Amiga, com certeza, se não fosse a tua insistência eu não teria feito novamente a seleção para o mestrado. Para mim, é muito gratificante poder compartilhar mais este momento importante da minha vida contigo, uma pessoa incansável, sempre pronta para ajudar, uma profissional responsável e, acima de tudo, uma amiga incomparável.

Tenho tanto orgulho de dizer que sou tua amiga, és especial para mim. Eu te amo, minha amiga.

Aos Professores do Programa de Mestrado da ESEF/UFPEL, pela valiosa contribuição à minha formação acadêmica e profissional. Aos colegas de mestrado pelas trocas, por me oportunizarem novos conhecimentos, por estarem por perto, pelo apoio e pelo carinho de muitos.

Aos coordenadores de curso e aos professores orientadores que participaram tão prontamente da minha pesquisa, colaborando com o seu desenvolvimento, sempre dispostos a ajudar e qualificar o meu estudo. Entendo as responsabilidades e obrigações que vocês já têm e agradeço muito o tempo que me dispensaram.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

RESUMO

MONTIEL, Fabiana Celente. **Os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas**. 2010. 131f. Dissertação de Mestrado – Curso de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

Um componente curricular importante para a formação inicial é o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), o qual pode ser considerado o primeiro contato com a realidade profissional. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) através da Resolução nº 2 institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior, tendo os cursos que se adaptar a esta Resolução até 15 de outubro de 2005. A partir das mudanças advindas desta Resolução, a carga horária do ECS passa de 300 para 400 horas. Novidades e mudanças em situações pedagógicas nem sempre ocorrem como o esperado e mudanças geralmente têm um impacto inicial que, na sua implementação real, podem acarretar situações indesejadas; assim, buscou-se analisar as mudanças ocorridas nos cursos de Licenciatura em Educação Física (EF) do RS, e o impacto das mesmas, a partir das alterações curriculares atuais na legislação em relação ao ECS. O estudo abrangeu os cursos de Licenciatura em EF do RS, cursos-sede, sendo 17 Faculdades de Educação Física (FEF), criadas até 2000 e que no passado tiveram o ECS com 300 horas. Utilizou-se como instrumento de pesquisa questionários, os quais foram enviados para os coordenadores de curso das FEF e para os professores orientadores de ECS, sendo um professor de cada FEF. Também foram solicitados para análise o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das FEF estudadas, a fim de verificar, através de uma análise documental, a existência de carga horária mínima de 400 horas para ECS, a localização e distribuição do ECS na grade curricular, existência de pré-requisitos para a realização deste estágio e a harmonização entre as disciplinas cursadas. Foi possível verificar que os maiores impactos percebidos pelos coordenadores de curso e professores orientadores estão relacionados com o grande número de alunos em situação de ECS nas escolas, o que dificulta o atendimento aos alunos por parte dos professores. Outro fator salientado é que ainda há a necessidade de uma maior parceria entre escola e universidade, em que todos trabalhem juntos para a formação do futuro professor de EF. Em relação à localização dos ECS, estes aparecem de acordo com a nova legislação a partir da segunda metade do curso, facilitando a articulação entre teoria e prática, deixando de ser uma etapa isolada ao final do curso. Mesmo metade das FEF não apresentando mais pré-requisitos para a realização do ECS, elas sugerem uma sequência pedagógica para que o aluno esteja preparado para ingressar na escola. Entendemos que as mudanças implicam processos, sendo que eles levam certo tempo para sua conclusão, mas, mesmo assim, a partir das alterações estabelecidas pela Resolução CNE/CP 01/2002 e pela Resolução CNE/CP 02/2002, já foram percebidas mudanças positivas na estruturação dos cursos de Licenciatura em EF, na medida em que indicam o ideário, que no caso seria a interação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores de EF do RS.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Curricular Supervisionado; Licenciatura, Formação de Professores.

ABSTRACT

MONTIEL, Fabiana Celente. **The Curricular Supervised Training in the Physical Education Degree from Rio Grande do Sul: impact of 400 hours.** 2010. 131f. Dissertação de Mestrado – Curso de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

An important curriculum component for the initial formation is the Curricular Supervised Training (CST), which can be considered the first contact with professional reality. In 2002 the National Education Council - Full Council (NEC/FC) by Resolution n. 2 established the duration and hours of teaching, full graduation, of teacher training education at higher level, having the courses to adapt themselves this resolution until 15 October 2005. From the changes resulting from resolution of the hours of teaching go from 300 to 400 hours. News and changes in pedagogical situations do not always occur as expected and changes generally have an early impact in its actual implementation may cause unwanted situations, and seeks to analyze the changes in teaching degree in Physical Education (PE) of the RS, and their impact, from the current curriculum changes in legislation in relation to CST. The study covered the Degree courses in the EF of RS, headquarters courses, with 17 Universities of Physical Education (UPE), created until 2000 which in the past had the CST with 300 hours. It was used as research tool questionnaires, which were sent to the course coordinators of the UPE and the faculty advisers of CST, a professor from each UPE. It was also asked to review the Project of the Course (PC) of the UPE studied in order to verify, through an analysis of documents, the existence of minimum hours of 400 hours for CST, the location and distribution of CST in the curriculum, the existence of prerequisites for the achievement of this training and harmonization among the subjects taken. It was noted that the major impacts perceived by course coordinators and university advisors are related to the large number of students in schools, making it difficult for the trainees to care for students in CST, apart from that there is a need for greater partnership between school and university, where everyone works together for the training of the future teachers of PE. Regarding the location of the CST they according to the new legislation, from the second half of the course on, thus facilitating the relationship between theory and practice, no longer a single step at the end of the course. Even half of the UPE not showing more prerequisites for the implementation of CST, they suggest a pedagogical in order to make the student ready to enter the school. We believe that the changes imply processes which demand some time for its conclusion although from the changes established by Resolution NEC/FC 01/2002 and Resolution NEC/FC 02/2002, have perceived positive changes in the structuring of courses of Degree in PE, as showing the ideas, which case could be the interaction between theory and practice in training courses for teachers of PE in RS.

Keywords: Physical Education, Curricular supervised Training; Degree, Teacher`s training.

SUMÁRIO

Apresentação Geral	09
1. Projeto de Pesquisa	10
2. Relatório do Trabalho de Campo	62
3. Artigo 1 – A configuração dos Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul.....	71
4. Artigo 2 – Problemas evidenciados na formatação das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado: as mudanças foram positivas ou negativas?.....	86
5. Artigo 3 – Impacto das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul.....	105
6. Apêndice	121
7. Anexo	130

APRESENTAÇÃO GERAL

Esta dissertação de mestrado atende ao regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Em seu volume como um todo, há cinco partes principais:

- 1) PROJETO DE PESQUISA: defendido no dia 26 de junho de 2009. Na versão apresentada neste volume, já incorporada às modificações sugeridas pela banca examinadora e discutidas com o orientador.

- 2) RELATÓRIO DO TRABALHO DE CAMPO: descrição da pesquisa realizada, contendo o porquê da escolha do tema, o caminho percorrido para a obtenção dos dados, assim como os resultados gerais obtidos com o estudo.

- 3) ARTIGO 1: “A Configuração dos Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física do RS” – a ser enviado para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, mediante aprovação da banca e incorporação das sugestões.

- 4) ARTIGO 2: “Problemas evidenciados na formatação das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado: as mudanças foram positivas ou negativas?” – a ser enviado para a Revista da Educação Física/UEM, mediante aprovação da banca e incorporação das sugestões.

- 5) ARTIGO 3: “Impacto das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul” - a ser enviado para a Revista Movimento, mediante aprovação da banca e incorporação das sugestões.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



PROJETO DE PESQUISA

**Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em
Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas**

Fabiana Celente Montiel

PELOTAS-RS

2009

FABIANA CELENTE MONTIEL

**Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em
Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à Qualificação para obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

Orientador: Prof. Dr. Flávio Medeiros Pereira

Pelotas, 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Medeiros Pereira

Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Profa. Dra. Mariângela da Rosa Afonso

Profa. Dra. Silvana Ventorim

RESUMO

MONTIEL, Fabiana Celente. **Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas.** 2009. Projeto de Pesquisa (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

Um componente curricular importante para a formação inicial é o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que, de certa forma, pode ser considerado o primeiro contato com a realidade profissional. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, através da Resolução nº 2, institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior, tendo os cursos que se adaptar a esta Resolução até 15 de outubro de 2005. A partir das mudanças advindas desta Resolução, a carga horária do ECS passa de 300 para 400 horas. Novidades e mudanças em situações pedagógicas nem sempre ocorrem como o esperado e mudanças geralmente têm um impacto inicial que, na sua implementação real, podem acarretar situações indesejadas. Neste sentido, o estudo apresenta o seguinte problema: Qual será o impacto curricular do ECS com duração de 400 horas sobre os cursos de Licenciatura em Educação Física (EF) do estado do Rio Grande do Sul? Para responder a esta questão, o estudo terá como objetivo geral analisar as mudanças ocorridas nos cursos de Licenciatura em EF do RS, e o impacto das mesmas, a partir das alterações curriculares atuais na legislação em relação ao ECS. O estudo abrangerá os cursos de Licenciatura em EF do Rio Grande do Sul, cursos-sede, sendo 17 Faculdades de Educação Física (FEF), as quais já existiam antes de ser colocada em prática a nova legislação. Para desenvolvimento do estudo, será utilizado como instrumento de pesquisa questionários, os quais serão enviados para os coordenadores de curso das FEF e um para os professores envolvidos com o ECS, sendo um professor de cada faculdade. A partir da análise de conteúdo dos resultados obtidos com os questionários, os dados serão agrupados de maneira sistemática, de forma que a sua leitura e entendimento dêem-se de uma forma mais precisa e com maior clareza. Também serão solicitados para análise o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das FEF estudadas, a fim de verificar, através de uma análise documental, a existência de carga horária mínima de 400 horas para ECS, a localização e distribuição do ECS na grade curricular, existência de pré-requisitos para a realização deste estágio e a harmonização entre as disciplinas cursadas e as competências/saberes necessárias para a realização do ECS. Ao estudar sobre a formação de professores, pode-se afirmar que alguns dos problemas mencionados estão relacionados com a formação inicial destes professores, enquanto estão na faculdade. Acredita-se que, ao estudar as mudanças curriculares ocorridas, possa se encontrar alguns indicadores sobre a relação da formação inicial com o ECS e com a organização curricular das FEF, assim como se parte do pressuposto de que estas mudanças qualificaram os cursos e por consequência o ECS.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Curricular Supervisionado; Licenciatura.

LISTA DE ABREVIATURAS

- CES – Câmara de Educação Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONFED – Conselho Federal de Educação Física
- CP – Conselho Pleno
- CREF – Conselho Regional de Educação Física
- ECS – Estágio Curricular Supervisionado
- EF – Educação Física
- EFE – Educação Física Escolar
- ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desporto
- ESEF – Escola Superior de Educação Física
- EsEFEx – Escola de Educação Física do Exército
- FEF – Faculdade de Educação Física
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PE – Prática de Ensino
- PPC – Projeto Pedagógico do Curso
- RS – Rio Grande do Sul
- UFPel – Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. A LEGISLAÇÃO COMO FATOR DETERMINANTE NO HISTÓRICO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	22
3. FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	30
4. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO UM DOS FATORES DETERMINANTES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	36
5. A CONFIGURAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COM 300 HORAS.....	44
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	48
6.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	48
6.3 ETAPAS METODOLÓGICAS.....	50
6.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	51
6.5 CONTROLE DE VARIÁVEIS E RIGOR METODOLÓGICO	51
6.6 DELIMITAÇÕES DO ESTUDO E POSSÍVEIS DIFICULDADES A SUPERAR.....	52
6.7 CRONOGRAMA.....	53
6.8 DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS.....	53
REFERÊNCIAS.....	55

1. INTRODUÇÃO

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP)- através da Resolução nº 01, de 18 de fevereiro (BRASIL, 2002a), instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. E, em seu artigo nº 15 (BRASIL, 2002a, p. 6), abordava: "Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos". A seguir, esse mesmo órgão emitiu a Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Dentre outros temas tratados, o seu artigo 1º determina:

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; [...] Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, 2002b, p. 1)

Em agosto de 2004, o CNE/CP emitiu a Resolução nº 02 (BRASIL, 2004b), adiando o prazo previsto no artigo 15 da Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 (BRASIL, 2002a). Conforme seu artigo 1º (BRASIL, 2004b), o artigo 15 da Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) sofre alterações, então passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005" (BRASIL, 2004b, p. 1).

Na atualidade, os acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física (EF) desenvolvem o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em escolas, as quais não possuem, muitas vezes, conteúdos programáticos rígidos, muitos

professores, e, até mesmo os estagiários, podem fazer escolhas do que querem desenvolver nas aulas.

Também referenciando pela realidade da EF do Rio Grande do Sul (RS), para muitos acadêmicos, o ECS era o primeiro contato com o ambiente escolar. Anteriormente, à nova configuração da formação em EF, muitas Faculdades de Educação Física (FEF) possuem a diferenciação entre licenciados e bacharéis -, o trabalhar em escola não era o objetivo preferencial dos acadêmicos, dado este comprovado por Silva (2002) em seu estudo, em que se destaca o maior interesse pelas áreas não escolares (69,5%).

Nos estágios - como noutra situação de atividade humana -, as ações dos acadêmicos na condição de professores de EF irão se pautar por todo o seu histórico de vida. Eles ensinarão alicerçados no que aprenderam nas FEF, no que aprenderam fora das faculdades e com o suporte cognitivo e de ações práticas oriundos de toda uma existência. Suas ações com os seus alunos e com seus professores decorrem de toda uma historicidade e de contínuos aprendizados, ainda que, com muita ênfase, segundo aprenderam nos bancos universitários.

Os acadêmicos, em ECS, encontram-se em duas situações: por um lado, ainda são estudantes, tendo de cumprir com determinadas obrigações acadêmicas do cursar uma disciplina regular e submeter-se a processo avaliativo; por outro lado, estão na situação de professor, portanto, responsáveis por, no mínimo, uma turma de alunos, necessitando ensinar, cumprir programas de projetos pedagógicos pré-existent ou assumir a elaboração de um planejamento dos conteúdos.

A realidade da formação de professores de EF das FEF/RS, de acordo com pesquisa realizada (PEREIRA, 2005), caracteriza-se pela diversidade, quanto às redes de ensino, lotação departamental do ECS, turnos dos cursos, turnos da prática de ensino, semestres em que ocorria o ECS, turmas de alunos atendidas pelos acadêmicos nas escolas, atividades de ECS, processos de orientação e supervisão, relação de acadêmicos por orientador e instrumentos, critérios e periodicidade de avaliação dos acadêmicos em ECS.

Acredita-se que essa realidade obrigatoriamente modificou-se em decorrência do acatamento da Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a), assim como da Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002b). Esta, dentre outros pontos, elevou a carga horária mínima para o ECS em mais de 30%.

Dessa forma, têm-se as seguintes situações problemáticas: Quais as mudanças ocorridas a partir da nova legislação em relação ao ECS? Qual será o impacto¹ curricular do ECS com duração de 400 horas sobre os cursos de Licenciatura em EF do estado do Rio Grande do Sul? Assim como o impacto percebido pelos coordenadores de curso e professores orientadores? Como estará organizado o Projeto Pedagógico do Curso em relação ao ECS?

Para poder responder a estas questões, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as mudanças ocorridas nos cursos de Licenciatura em EF do RS, e o impacto das mesmas, a partir das alterações curriculares atuais na legislação em relação ao ECS. E dentro de seus objetivos específicos estão:

- a) Identificar os impactos sobre o ECS, decorrentes das alterações curriculares da atual legislação, na percepção dos coordenadores de curso e professores orientadores;
- b) Caracterizar o ECS na antiga legislação e na nova legislação, buscando compará-los;
- c) Analisar se os coordenadores de curso e os professores orientadores consideraram as mudanças positivas ou negativas;
- d) Identificar os problemas encontrados na operacionalização desta nova formatação;
- e) Identificar, através do PPC, os semestres letivos em que estão distribuídas as 400 horas de ECS, se existem pré-requisitos para realização do mesmo, assim como a harmonização das disciplinas cursadas e as competências e/ou saberes necessários para a realização do ECS;
- f) Identificar as atividades acadêmicas de orientação no ECS e supervisão de aulas regulares de ECS/EF nas escolas, assim como processos avaliativos durante o ECS;

Com base em outros estudos, como o realizado por Pereira (2005), na

¹ Neste momento torna-se importante colocar o que se entende por impacto. Impacto neste contexto está relacionado com uma situação impactante, já que os cursos, coordenadores e professores, não tiveram tempo de se prepararem para as mudanças. As novidades e mudanças geralmente causam um impacto inicial, e é este impacto que o estudo busca entender.

literatura sobre o tema e no conhecimento acerca desta temática, acredita-se que as mudanças ocorridas em relação ao ECS, comparadas à antiga legislação, serão positivas, o que será ressaltado pelos professores orientadores e coordenadores do curso. Os principais problemas encontrados na operacionalização desta nova formatação decorrerão da falta de professores orientadores e do conflito com o restante da carga horária do curso.

Em relação ao PPC, acredita-se que as 400 horas de ECS estarão distribuídas a partir da metade do curso, de acordo com a legislação e que não se encontrará pré-requisitos para a realização dos estágios. Mas, mesmo assim, as disciplinas estarão distribuídas de modo a dar suporte e subsídios à realização do ECS.

No que se refere às atividades de orientação, os acadêmicos terão orientações/reuniões, em até uma vez por mês, e participarão de seminários ao final das atividades, por semestre letivo. Nas escolas, os acadêmicos serão supervisionados aleatoriamente - com até três observações por semestre letivo - pelos professores titulares das turmas na escola, desenvolverão aulas, cada um responsável por uma turma. Eles participarão de Conselhos de Classe nas escolas, acompanharão seus alunos em passeios, festivais e competições esportivas.

Existem poucos estudos, em nível de pós-graduação, na área de EF, sobre as mudanças curriculares advindas da nova legislação, principalmente no que diz respeito às 400 horas de ECS, tornando relevante trazer esta temática para discussão em cursos de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado.

Além disso, o tema sobre ECS tem acompanhado a pesquisadora desde sua formação inicial (curso de Licenciatura em EF), quando foi bolsista de iniciação científica estudando a mesma temática. A partir deste momento e até então, têm-se realizado muitas leituras sobre o tema, além de ter trabalhos publicados em Simpósios, Congressos, Encontros, entre outros, sobre a mesma temática.

A inquietude sobre o ECS ultrapassa também o estudo já realizado, já que se tem a experiência de estagiária e de professora titular de turma com estagiários, enquanto docente em uma escola federal da cidade de Pelotas/RS e o estágio de docência - disciplina obrigatória no curso de mestrado - na disciplina de ECS na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas. Passando e vivenciando todas as demandas do ECS.

Ao estudar sobre formação de professores, pode-se detectar que alguns dos problemas mencionados estão relacionados à formação inicial desses profissionais. Não se sabe se isso está relacionado com os ECS ou com a forma de organização do currículo das instituições. No que se refere a estágios, questiona-se a forma como ocorrem, os processos de orientação e de supervisão, a relação do estagiário com a turma e com o orientador. Acredita-se poder encontrar um indicador através da análise das mudanças curriculares ocorridas, pois se espera que estas tenham qualificado os cursos e por consequência os ECS.

A partir da Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), muitas mudanças curriculares ocorreram nos cursos de Licenciatura, principalmente no que diz respeito a sua carga horária e aos seus componentes curriculares. Por isso, torna-se necessário o estudo e uma análise mais específica destas mudanças, com uma maior ênfase nos ECS. Para melhor verificação do impacto ocorrido nos cursos de Licenciatura em EF, optou-se por aplicar questionários aos coordenadores de curso das FEF e aos professores orientadores dos ECS, que participam como orientadores antes e depois da implementação da nova legislação.

A escolha dos coordenadores de curso se deu pelo fato de deterem conhecimento sobre as Resoluções em questão, pois participaram de seu processo de implementação e são as pessoas com os quais os órgãos externos, como os de avaliação, tratam diretamente. Assim, o coordenador de curso, para o qual requerem formação, dedicação e experiência, caracteriza-se como o elemento de ligação entre a instituição e a avaliação externa (BRASIL, 2007b), justificando o estudo com os coordenadores de curso.

O professor orientador² de estágio, de acordo com Silva (2008), é quem faz a escolha de instrumentos para apreender a realidade, auxilia na escolha da bibliografia, promove a reflexão coletiva ou individual. O professor orientador do ECS é a pessoa com quem o estagiário faz suas trocas, fala de suas angústias, de seus erros e acertos, em quem busca apoio para melhor realização de seu estágio. Esses foram os motivos que levaram à escolha dos professores orientadores para

² Em muitas FEF o professor orientador é o mesmo professor supervisor, mas neste estudo será tratado com a terminologia de professor orientador, mesmo aquele que exercer as duas funções.

verificar este impacto, pois vivenciam, de alguma forma, os ECS, e podem fazer uma avaliação de quais os impactos que a nova legislação causou na estrutura destes ECS.

Outro ponto que não pode ser deixado de lado, que não será aprofundado neste estudo, mas que merece destaque, já que tem interferido na formatação das FEF, é no que tange às mudanças curriculares ocorridas em relação à separação de alguns cursos que ofertavam apenas a Licenciatura Plena e agora ofertam dois cursos: Licenciatura e Bacharelado em EF. Mudança que tem influenciado no campo de atuação profissional e, sobremaneira, no perfil de profissional que estará sendo formado.

Questões como estas são emergentes na área das Licenciaturas e na área de EF, e, assim, cabe a este estudo tentar abordar os pontos ressaltados, para que se consigam mais subsídios para a discussão sobre as temáticas em questão e mais conhecimento sobre o que está ocorrendo nos cursos de Licenciatura em EF do RS. Ademais, conhecer o que está surgindo em relação a alterações das diretrizes curriculares, justificando a importância desta pesquisa.

2. A LEGISLAÇÃO COMO FATOR DETERMINANTE NO HISTÓRICO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Com o intuito de se conhecer melhor a situação em que se encontra a EF, torna-se importante fazer-se um resgate histórico curricular desta no que se refere à legislação. Como enfatizam Azevedo e Malina (2004, p. 139), esta perspectiva histórica possibilita “ver o currículo como meio de se transmitir um conhecimento relacionado a interesse, valores, concepções sociais de uma sociedade e de seu processo histórico constituído”.

A EF no Brasil tem sua origem nas forças militares. Criada, em 1933, a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) e, em 1939, a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), com um método de ensino militarista.

Em 1945, segundo Benites, Souza Neto e Hunger (2008), surge uma nova fase para a EF, com o Decreto-Lei nº 8270, que sugeriu a primeira revisão da proposta curricular. Ademais, Azevedo e Malina (2004, p.132) acrescentam que a nova proposta curricular promoveu “mudanças no currículo de ordem quantitativa”, na verdade as disciplinas eram as mesmas, apenas aumentava a carga horária delas.

Ainda, Benites, Souza Neto e Hunger (2008) relatam que o Decreto nº 1921 de 1953 traz uma grande novidade para a EF, com a exigência da conclusão do atual Ensino Médio para aqueles que desejassem ingressar no curso. Entretanto, segundo Azevedo e Malina (2004), esta medida só foi adotada em 1955.

Outro ponto destacado por Azevedo e Malina (2004, p. 133) como importante acontecimento educacional foi o sancionamento da Lei nº 4.024/1961, que para a EF “traz a imposição da obrigatoriedade da sua prática nos cursos primários e médios, atual ensino básico, até a idade de 18 anos”. Em 1962, de acordo com os mesmos autores, tem-se o Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE 292/62, o qual estabeleceu um núcleo de disciplinas obrigatórias no currículo para os cursos de formação de professor de EF e do técnico esportivo, em nível superior.

Benites, Souza Neto e Hunger (2008) apresentam também o Parecer CFE 894/69, o qual propôs um redimensionamento para a EF, estruturando um novo currículo para a formação de professores dessa disciplina e técnicos de desportos, um curso com três anos e carga horária mínima de 1800 horas.

Outros momentos importantes na construção histórica do curso de EF, destacados pelos mesmos autores, são as mudanças curriculares ocorridas, como, por exemplo, a Resolução 69/1969, a qual trouxe uma forte concepção de saúde e atenção para o saber fazer. Conforme Azevedo e Malina (2004), esta Resolução gerou uma mudança considerável no curso de EF.

Benites, Souza Neto e Hunger (2008) colocam que entre os anos 1970 e 1980 ocorreu um crescimento na área de ginástica (criação de academias) e implantação de escolhinhas desportivas, e apenas em 1980, segundo os mesmo autores, é que começaram as preocupações com a Educação Física Escolar (EFE).

Em 1987, com a Resolução CFE 03/1987 (BRASIL, 1987), tem-se um avanço da EF devido à criação de duas áreas acadêmico-profissionais: Licenciatura e Bacharelado, assim como a ampliação da carga horária do curso de 1800 para 2880 horas, e a apresentação de uma proposta de currículo por áreas de conhecimento (AZEVEDO; MALINA, 2004, p. 140), dando “autonomia para as IES - Instituições de Ensino Superior - para estabelecer seus currículos de acordo com as peculiaridades regionais”. Neste momento, a maioria dos cursos adotou a chamada Licenciatura ampliada, a qual formava o profissional para trabalhar fora e dentro da escola.

De acordo com Andrade Filho (2001, p. 27), a Resolução CFE 03/1987 “foi tomada como referência para a nova formulação curricular da Educação Física Brasileira”. Benites, Souza Neto e Hunger (2008) destacam outro momento histórico na EF, a regulamentação da profissão em 1º de setembro de 1998, com a publicação da Lei nº 9696, criando-se o sistema CONFED/CREF (Conselho Federal de Educação Física / Conselho Regional de Educação Física).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 (BRASIL, 1996), têm-se novas alterações relacionadas não só à EF, mas aos cursos de Licenciatura, em seu artigo 61 - que fala sobre a formação de professores, atenta para uma formação que articule teoria e prática, assim como leve em consideração as experiências anteriores do indivíduo. E no seu artigo 65 traz que a formação docente incluirá prática de ensino (atual ECS) de no mínimo 300 horas. Além destes artigos, no que trata de formação de professores, há a extinção da Licenciatura

Curta ao dizer que a formação se dará em curso superior de Licenciatura em graduação plena, assim como cria os institutos superiores de educação.

Para Andrade Filho (2001), o histórico de formação de professores de EF no Brasil pode ser dividido em quatro etapas até este momento, em relação ao seu estudo: primeira fase – criação da ENEFD e vigência de um currículo padrão; segunda fase – Resolução 69/1969, currículo mínimo, conflito entre a visão esportivizante e a pedagógico-educacional; terceira fase – Resolução 03/1987, um currículo por áreas de conhecimento; quarta fase – para este autor, momento atual (2001), fase de estabelecimento de cursos de graduação de acordo com as novas diretrizes curriculares.

Já Souza Neto et al. (2004) apresentam quatro períodos como diferentes momentos no histórico curricular da formação de professores em EF no século XX, na perspectiva da legislação federal. Elaborou-se um pequeno resumo destes períodos apresentados pelos autores, constantes no quadro a seguir.

1º) 1939 – A constituição do campo “Educação Física”:
<p>O período entre os anos 1824 e 1931 é quando aparecem os exercícios físicos, com a prática destes relacionada à preparação física, defesa pessoal, jogos e esportes, dentro do campo militar, médico e social. Período em que ocorrem as primeiras tentativas de sistematização da formação. O primeiro curso de EF que aparece é o da Escola de EF do Estado de São Paulo, criado em 1931, porém com seu funcionamento a partir de 1934.</p> <p>Já no período entre 1932 e 1945, tem-se a luta da EF por espaço na sociedade, com o apoio da Revista EF que busca legitimar a área. Em 1939, tem-se, a partir do Decreto-Lei nº 1212, a criação da Universidade do Brasil e a Escola Nacional de EF e Desportos, com uma formação técnico-generalista, mas com o compromisso de ser educador.</p>

2º) 1945 – Revisão do Currículo:
<p>A partir do Decreto-Lei nº 8270, de 1945, há algumas mudanças em relação ao Decreto-Lei nº 1212 de 1939, entre as quais está a exigência de diploma do atual ensino médio, para os cursos de EF Infantil, Técnica Desportiva e Medicina Aplicada a EF e Desportos. Outra modificação está na duração do curso, passa de dois para três anos. Entre os anos de 1945 e 1968, a formação de professores ganha uma nova atenção, que pode ser verificada na LDBN – nº 4024 de 1961.</p> <p>A partir da LDBN de 1961, a formação do professor passou a ter um currículo mínimo e um núcleo de matérias que garantisse uma formação cultural e profissional adequada, uma carga horária dentro do curso para formação pedagógica, garantindo uma formação de educador.</p>
3º) 1969 – Currículo Mínimo e Formação Pedagógica:
<p>A partir da Resolução do Conselho Federal de Educação – CFE – nº 69/1969, os cursos de formação de professores passam a ser apenas cursos de EF e Técnico de Desportos, com três anos de duração, carga-horária mínima de 1800 horas, com redução de matérias básicas de fundamentação científica. O conhecimento esportivo e uma parte didática específica para a formação do professor ganham destaque.</p>
4º) 1987 – Licenciatura e Bacharelado:
<p>Com a Resolução CFE nº 03/1987, fica estabelecida a criação do Bacharelado em EF, cujos saberes antes divididos em matérias básicas e profissionalizantes adquirem uma nova configuração, dividindo-se em duas áreas: formação geral – humanística e técnica – e aprofundamento de conhecimentos. Essa proposta traz uma flexibilidade no currículo, altera a carga-horária dos cursos, passando para 2800 horas, com duração mínima de quatro anos. Esta fase traz uma grande discussão sobre a diferenciação do bacharel para o licenciado, tendo alguns cursos proposto uma formação concomitante.</p> <p>No final do século XX, com a LDBN nº 9394 de 1996 e com a Lei nº 9969 de 1998, que trata da regulamentação da profissão, tem-se um novo desenho curricular para a área de educação e um novo delineamento no campo da profissional da EF.</p>

Quadro 1 – Períodos marcantes da formação do profissional de EF

Deste momento atual em diante, torna-se importante discutir o Parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2001a), instituído pela Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a). O Parecer e a Resolução mencionados trazem as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica nos cursos de Licenciatura de graduação plena, em nível superior. Ressalte-se que a formação de professores deverá considerar “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002a, p. 2), assim como coerência entre formação e prática do professor e a pesquisa como instrumento no processo de ensino e aprendizagem.

Nas diretrizes aprovadas, a Licenciatura passa a ter um currículo próprio que não é o mesmo do Bacharelado. Um dos principais ganhos segundo Leite, Ghedin e Almeida (2008), com a nova legislação, é a possibilidade de oferecer a formação de professores do primeiro ao último ano em cursos específicos, onde o aluno, ao ingressar no curso, já está optando pela formação docente.

Na Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), diz que a prática não pode ser desarticulada do restante do curso, ficando num espaço isolado dentro do currículo, diz que a prática deve estar presente desde o início do curso, estando presente em todo o processo de formação docente, em todas as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas. A prática deverá ir além do estágio, numa perspectiva interdisciplinar, deverá promover a articulação de diferentes práticas e possibilitar ao futuro professor um contato com o contexto escolar.

A importância dada à prática mostra a necessidade de se ter um cuidado maior com esta dentro do processo de formação docente, uma preocupação também por parte daqueles que “fazem” a legislação. De acordo com Leite, Ghedin e Almeida (2008), atividades que buscam relação entre teoria e realidade exigem uma interação entre o saber e o fazer, o que ressalta a importância de cuidado maior com o espaço da prática dentro do currículo.

O Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001b), homologado pela Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da educação básica em nível superior. Essa Resolução leva em consideração a relação teoria e prática, uma carga horária de 2800 horas a ser desenvolvida, no mínimo, em três anos letivos, com 200 dias letivos cada ano. Todavia, 1800 horas devem ser

reservadas para os conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural, 400 horas de prática como componente curricular, as quais devem ser vivenciadas ao longo do curso, 400 horas de ECS, a partir do início da segunda metade do curso, e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-cultural.

É importante entender o que a Resolução traz a respeito da prática como componente curricular, para que assim possa ser feita uma distinção do ECS. Então o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001b) traz a seguinte definição:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001b, p. 9).

Já em relação ao ECS, o mesmo Parecer traz a seguinte definição:

[...] **estágio curricular supervisionado de ensino** entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001b, p. 9).

Leite, Ghedin e Almeida (2008) lembram ainda que o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001b) sugere que a prática enquanto componente curricular deve ser planejada quando da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso. E o ECS deve ser realizado a partir da segunda metade do curso, nas escolas de educação básica, e o aluno deve ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e pela escola campo de estágio.

Como abordam Leite, Ghedin e Almeida (2008), esta nova configuração de carga horária, quando se referindo às 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de ECS, deve superar a forma como o ECS estava sendo realizado, que, segundo os autores:

[...] limitava-se à mera observação, algumas poucas intervenções e elaboração do relatório final, sem a preocupação em discutir e refletir sobre os problemas observados na sala de aula, não garantindo qualquer possibilidade de formação profissional do docente, que seja mais crítica ou reflexiva, enfim, mais adequada ao atendimento de realidade da sala de aula (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 43).

Outro momento histórico curricular para a EF é a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior – CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004a), a qual institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em EF, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a Licenciatura plena em EF, nos termos definidos nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

Muitas FEF interpretaram, no momento em que foi instituída esta Resolução, que a mesma estava direcionada para os cursos de Bacharelado. A partir dela, ocorreram divisões nas FEF, criando-se cursos de Licenciatura e Bacharelado. Esta foi uma interpretação acelerada, que já está sendo revista por uma parcela das FEF.

A Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004a) apresenta habilidades e competências que os cursos de EF devem desenvolver, assim como reforça que a formação do graduado em EF deve assegurar a indissociabilidade entre teoria e prática, entre outros pontos. No que se refere ao ECS, este permanece com a carga horária estabelecida pela Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) e representará:

[...] um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2004a, p. 4).

Cabe atentar para o Parecer CNE/CP 05/2005 (BRASIL, 2005) que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Ademais, define o perfil do profissional a ser formado no curso e apresenta recomendações em relação aos princípios, à organização e à estrutura do curso, à duração dos estudos e aos cuidados na implantação das diretrizes. Em relação à carga horária mínima, fica de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, estabelecendo que 2800 horas sejam dedicadas às atividades formativas e 300 horas dedicadas ao ECS, 100

horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

A Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006b) reafirma as mudanças propostas pelo Parecer 05/2005 (BRASIL, 2005), o qual institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia no país. Pode-se detectar que, em alguns aspectos, este Parecer não considerou o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001b) nem a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), tais como a carga mínima de duração do curso: diminuiu a carga horária dos ECS e eliminou a prática como componente curricular.

A mesma Comissão que trabalhou na elaboração do Parecer 05/2005 (BRASIL, 2005) - que elabora novas diretrizes para o curso de Pedagogia - propôs novas normas para a formação de professores para toda a educação básica, através do Parecer CNE/CP 05/2006 (BRASIL, 2006a), o qual estabelece, dentre outros pontos, que os cursos de Licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio tenham a carga horária mínima de 2800 horas, destas, 300 horas destinadas ao ECS.

Outros pareceres que precisam de uma atenção, já que influenciam diretamente nos cursos de Licenciatura, são o Parecer CNE/CP 05/2006 (BRASIL, 2006a) e o Parecer CNE/CP 09/2007 (BRASIL, 2007a), ambos trazem definições sobre a carga horária dos cursos de Licenciatura.

Os cursos teriam 2800 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais, no mínimo, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e, no mínimo, 2500 horas, às demais atividades. Isso se torna totalmente importante neste momento, pois há uma grande alteração em relação à formação de professores, principalmente no que se refere à articulação teoria e prática, já que não tem mais a prática como componente curricular e a diminuição da carga horária do ECS.

Levando em consideração todos os pontos aqui levantados e todas as resoluções e leis citadas, percebe-se que tanto a EF como os cursos de formação de professores têm seu currículo construído a partir de momentos históricos, que levam a novas leis, a novas resoluções. Por isso, cabe um aprofundamento no estudo sobre a formação inicial de professores, em especial sobre a formação docente em EF.

3. FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A universidade, como local de formação profissional em nível superior, está envolta com a política, sua orientação científica por vezes tem diferentes entendimentos, reflexos da sociedade, da cultura. A universidade, como um elemento diferencial, é um local de ciência, de criação, de organização, de manutenção do passado e projeção do futuro.

As escolas de formação começam a surgir nas primeiras décadas do século XX. Conforme Benites, Souza Neto e Hunger (2008) em 1939, período marcado pelo governo de Vargas, a educação visava à formação mais ampla. A LDBN de 1961, de acordo com os mesmos autores, trouxe um novo olhar para a formação de professores, com a preocupação da formação de um educador, além da formação do professor em sua especificidade própria.

Com o Parecer nº 292/1962, do Conselho Federal de Educação, de acordo com Kist (2007), ocorrem definições de currículos mínimos, assim como definições de matérias pedagógicas, a serem cursadas ao longo do curso de Licenciatura, pois correspondiam à formação didática para o magistério.

A LDBN de 1996, de acordo com Kist (2007), assegurou que a formação de professores deve ter como um dos fundamentos a associação entre teoria e prática, e a mesma lei inclui ainda uma prática de ensino de 300 horas, no mínimo.

Para a formação de professores, segundo Benites, Souza e Hunger (2008), as novidades ocorreram nos anos de 2001 e 2002, no fim do Governo Fernando Henrique Cardoso, “havendo uma nova reorientação da prática e qualidade do ensino com a inclusão de um rol de competências para a formação docente” (BENITES; SOUZA; HUNGER, 2008, p. 348).

Como ressaltam Benites, Souza Neto e Hunger (2008), a pesquisa sobre a formação docente é recente. Ainda assim, há subsídios para uma discussão acerca de alguns problemas encontrados na formação inicial, principalmente, neste caso,

no que diz respeito à formação de professores em cursos de Licenciatura (ensino superior), problemas os quais podem influenciar na futura atuação docente. Como destacam Leite, Ghedin e Almeida (2008), o professor não está sendo preparado em sua formação inicial para enfrentar a realidade.

Também quanto à formação de professores, no campo da educação geral, dentre outros, pode-se listar os trabalhos de Schön (1992, 2000), o “precursor do ensino reflexivo”, com a crítica à racionalidade técnica, “oriunda do positivismo”, seria impotente em situações contingenciais, surgidas no desempenho de suas atividades. Ainda que não especificamente voltado para a EF, o autor defende novas maneiras de formar professores, práticos reflexivos, com o design didático-pedagógico da “reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação”. Nóvoa (1992) destaca que a formação dos professores necessita de reflexão crítica sobre suas práticas as quais são construídas somente através da acumulação de conhecimentos e técnicas.

E Nóvoa (1992), ao criticar o excesso dos discursos, das grandiosidades verbais de especialistas, do abuso de terminologias científico-pedagógicas, em contraponto com a pobreza das práticas pedagógicas concretas, defende, dentre outros pontos, a construção de uma lógica de formação de professores que valorize as experiências como aluno, como aluno-professor, como estagiário e como professor já com experiência. Pérez Gómez (1992) critica a formação de professores no modelo técnico-especialista, baseado na racionalidade científica, e no modelo prático-autônomo, baseado na racionalidade prática. Kemmis (1999) também na senda da pedagógica reflexiva, afirma que a reflexão não é apenas um ato psicológico, nem processo somente individual, mas também um ato político, ideológico, social, dialético e emancipador.

A formação inicial, como fala Tardif (2007), visa habilitar os alunos, que serão futuros professores, à prática dos professores de profissão e fazê-los práticos reflexivos. Como afirmam Leite, Ghedin e Almeida (2008), torna-se necessário um resgate à base reflexiva da atuação profissional, para que assim se possa entender como são abordadas as situações problemas da prática. Para os mesmos autores, é preciso pensar desata maneira: formação atrelada à reflexão crítica da realidade.

Conforme Leite, Ghedin e Almeida (2008), é indispensável pensar em uma formação que vincule teoria e prática desde o começo do curso. Os autores ainda ressaltam que isso pode acontecer a partir da pesquisa e com a inserção no interior

da escola. Esta vinculação não deve ocorrer em momentos isolados dentro do processo de formação, deve estar presente durante todo este processo.

Outro problema que pode ser destacado está relacionado ao projeto pedagógico dos cursos de Licenciatura, posto que, muitas vezes, os currículos das faculdades apresentam-se desvinculados da realidade social. Como colocam Farias, Shigunov e Nascimento (2001), disciplinas que contemplem questões políticas e sociais devem aparecer nos currículos universitários. Este mesmo fato é destacado por Pimenta e Lima (2008, p. 39) ao reforçarem que “as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade na qual o ensino ocorre”.

Os programas de ensino de algumas disciplinas, dos cursos de Licenciatura, estão sendo trabalhados de forma desvinculada da prática e da realidade que se vê nas escolas, como enfatizam Leite, Ghedin e Almeida (2008). Para os mesmos autores, os currículos estão sendo trabalhados desarticulados da demanda prática e da realidade encontrada dentro das escolas, o que dificulta o processo de reflexão por parte dos alunos que estão passando por experiências práticas.

[...] momentos de crescimento, que podem ser marcados por acontecimentos de ordem pessoal, econômica ou profissional, deveriam ser abordados nos cursos de formação inicial, para que os alunos pudessem, ao ingressar na carreira, amenizar o choque com a realidade ou que ele não seja motivo de desestímulo dos docentes. (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001, p. 34).

Um currículo organizado em torno da realidade escolar, um currículo que leve em consideração as experiências dos alunos, além de fazer uma maior articulação da teoria com a prática, é o currículo que precisa ser pensado dentro das universidades. Para Leite, Ghedin e Almeida (2008) teoria e prática são elementos que não podem ser separados da atividade docente, pois quando o professor reflete sobre a sua prática é que consegue uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua atividade educativa.

Não basta apenas um contato maior com a prática, um aumento do tempo permanência na escola, para formar melhor ou não um professor, pois o saber do professor não é formado em um único momento, em um único espaço. Como se refere Tardif (2007), assim como o saber do professor não é um conjunto de conteúdos definidos de uma só vez, mas um processo que se constrói ao longo de

uma carreira profissional, inicia-se sim, desde o momento de ingresso no curso universitário. Mas é ao longo de sua carreira que o professor aprende a conhecer e controlar seu ambiente de trabalho, isto o ajudará a formar sua consciência prática como chama o autor.

Entre os saberes docentes, segundo Tardif (2007), estão os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares, os experienciais. Salientando-se a importância da formação profissional de qualidade, com um currículo bem estruturado, em que as disciplinas interajam e que o currículo leve em consideração que os alunos possuem bagagens e experiências anteriores.

De acordo com a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), a formação dos professores deve ter uma coerência entre a formação oferecida e a prática esperada. O preparo do professor demanda consistência entre o seu aprendizado e o que dele se espera. Desta forma, a aprendizagem deve ser vista como um processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com o meio. E levando em consideração os conteúdos como meio de suporte na constituição das competências e por fim a avaliação como parte integrante deste processo.

Sabe-se que o professor é um sujeito ativo de sua própria prática e, de acordo com Tardif (2007), o professor aborda sua prática, a organiza e reorganiza, a partir de vivências, assim como de sua história de vida, afetividade e seus valores, construindo seus saberes, levando em conta o ofício de professor, a ação docente.

Ribeiro aponta (2005) não só a maneira como o professor enfrenta os problemas escolares, como resolve as situações incertas e desconhecidas, como experimenta hipóteses de trabalho, assim como emprega técnicas e instrumentos para reinventar estratégias e procedimentos. Isso está diretamente relacionado a sua chance de reflexão e intervenção na realidade escolar o mais cedo possível, ou seja, como enfatiza a mesma autora, na sua formação inicial.

Para Ribeiro (2005), só se tornou claro que a postura reflexiva refletirá a visão de mundo, do todo e de suas partes, depois do acesso e compreensão do papel da reflexão crítica na formação do professor. Esta reflexão fará o professor adotar um posicionamento político, ideológico, intencional. Como é enfatizado pela mesma autora, tudo acontece para que o professor não aja crítica e reflexivamente, a fim de que se acomode e aceite o seu local de trabalho.

Como um elemento pedagógico fundamental, tanto na educação básica como na educação superior, o currículo não é neutro ou inocente, implica relações de poder, identidades, visões sociais, sendo histórico e demarcadamente temporal. Carreiro da Costa (2004), ao afirmar que as mudanças curriculares não significam necessariamente alterações pedagógicas, também informa que os estudos curriculares têm variado através dos tempos de acordo com os problemas, preocupações e prioridades nacionais, locais ou pessoais. Destaca ainda ser urgente pensar a formação docente buscando ultrapassar a contradição entre o idealismo e o realismo.

A formação de professores de EF, em nível universitário, ocorre por todo o mundo. A necessidade da existência de professores capacitados especificamente para atender as demandas da área da EF tem origem na antiguidade. Pessoas diferenciadas quanto à capacidade de tratamento da cultura fundamentada na exercitação física, nas suas formas ginásticas e esportivas já existiam na Grécia Clássica, com os pedótribos, xistarcas, agonistarcas e outros “treinadores”. Dentre outros, apoiando-se em Cagigal (1980), percebe-se que a EF e toda sua esfera de atuação, necessariamente incluindo a EF escolarizada, foi um marcante fenômeno cultural do século XX.

A EF tinha seu processo de formação profissional ligado à Marinha, Força Pública e ao Exército, processo que foi se transformando ao longo do tempo, conforme foi visto, devido às mudanças na legislação, tanto no que diz respeito à EF como a legislação que trata da formação de professores em geral. Falando em formação de professores de EF, pode-se dizer que a Resolução CFE 03/1987 (BRASIL, 1987), que trata da divisão do curso entre Licenciatura e Bacharelado, trouxe um fator importante para esta discussão. Com a Resolução, passam a ser formados dois profissionais distintos: um formado pelo curso de Licenciatura para trabalhar dentro da escola, e outro formado pelo Bacharelado, para atuar fora da escola.

Portanto, passam a ter alterações curriculares nas FEF, as mesmas passam a pensar novas propostas pedagógicas para os dois cursos. Começam então a surgir questões como: Que profissional deverá ser formado? O profissional que irá atuar fora da escola não deverá ter uma formação pedagógica? O profissional que irá trabalhar na escola não precisa ter noções de treinamento, bioquímica, entre outras? O que se quer salientar é que o curso de formação de professores passa a se

regulamentar sobre outro formato, onde se tem a preocupação central em formar um profissional para trabalhar no âmbito escolar e não mais um profissional generalista.

Os cursos de EF devem ter a preocupação em formar um futuro professor mais crítico, como já dizia Carreiro da Costa et al. (1996), ao estudarem as expectativas do exercício profissional dos acadêmicos de EF de Lisboa. Estes defendem uma formação profissional reflexiva, centrada na promoção de julgamentos críticos das experiências anteriores dos acadêmicos, promoção de práticas orientadas para a inquirição e pesquisa das condições materiais e das práticas escolares. Segundo Ventorim e Costa Neto (2008), existe uma valorização da teoria, o que torna a formação profissional limitada.

Bernardi et al. (2007, p. 13) dizem: “Atualmente a formação em educação física passa por mudanças substanciais, estruturais e, talvez, conceituais”. Continuam os cursos de graduação necessitando adequar-se às normatizações, precisando escolher o que abranger nos cursos de Licenciatura e de Bacharelado.

Para formar um profissional competente, com subsídios para discutir e refletir sua prática, é importante uma formação em que o aluno possa ter mais contato com a prática, uma carga horária destinada às atividades práticas dentro dos cursos, o ECS adequado e de acordo com o contexto escolar.

4. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO UM DOS FATORES DETERMINANTES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Num primeiro momento, cabe salientar o que se entende por Prática de Ensino (PE) e ECS. Kulcsar (2007) lembra que PE é a disciplina que irá proporcionar aos alunos um contato com a realidade, com a prática social, um espaço que cria condições para o aluno perceber os problemas advindos da prática docente. Assim, pode-se dizer que é o momento de “sentar” para discutir teoricamente o que ocorre na prática. ECS compreende a terminologia utilizada na própria Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), em substituição à “Prática de Ensino”, como consta no art. 65 da LDBN (BRASIL, 1996), ou seja, é o momento da prática do aluno na escola.

A PE nos cursos de formação de professores tem uma posição de destaque na grade curricular, uma vez que, de acordo com Pelozo (2007), esta proporciona um elo entre as demais disciplinas, concilia a teoria e a prática docente e possibilita a reflexão científica. Como destaca a mesma autora, é preciso entender a teoria para poder refletir sobre a prática, neste sentido a PE, sustentada pelo ECS, tem como uma de suas finalidades permitir que o aluno/professor compreenda o que está no entorno da realidade escolar, permitindo assim que este reflita sobre sua prática, sobre sua ação.

Ainda Pelozo (2007) considera a PE e o ECS essências para motivarem o processo dialético de reflexão do futuro professor, possibilitando o desenvolvimento da práxis pedagógica. Sustentando, assim, a importância desses componentes curriculares no processo de formação do professor.

Estágio compreende uma situação transitória, etapa a ser cumprida de uma determinada tarefa ou trabalho. Supervisão refere-se a dirigir, orientar, inspecionar, por isso a importância de um profissional com formação e experiência nessa área. Entende-se que a inclusão do termo “curricular” entremeado a estágio e

supervisionado é para enfatizar que o ECS necessita compor o plano de estudo, ser parte integrante de um rol de disciplinas e atividades nos cursos de Licenciatura.

Conseqüências das exigências sociais da modernidade e mesmo “de mercado”, os futuros profissionais têm nos estágios uma etapa obrigatória durante o desenvolvimento de sua formação acadêmica. Isso implica uma aproximação e intervenção metódica e burocrática na realidade profissional, por vezes os primeiros contatos com a futura realidade profissional. Essas atividades acadêmicas, ações já na própria situação de trabalho, eram geralmente realizadas no final dos cursos e tendo algum tipo formal, estruturado, de supervisão/orientação.

O ECS, de acordo com Kist (2007), também ressaltado por Pereira (2008), proporciona ao aluno a aproximação com a realidade. É o momento em que o futuro professor, segundo Kist (2007, p. 28), “pode ter contato com sua profissão, relacionar as teorias que lhe foram apresentadas ao longo do curso com o processo de ensino e refletir sobre elas, pondo-as em cheque ou as confirmando”. A autora ressalta ainda que é neste momento que este aluno “pode ainda pensar na sua própria identidade profissional” (p. 28).

Em Pimenta e Lima (2008), encontra-se o estágio como meio de superação entre a prática e a teoria, como aproximação da realidade com o embasamento teórico, como campo de pesquisa pedagógica e como um dos elementos iniciais de construção da identidade profissional docente. Destacam também que o estágio compreende um momento de articulação entre culturas diferentes, ainda que com bases epistêmicas comuns, entre a universidade, a educação superior e as escolas de educação básica.

No RS, de acordo com Pereira (2005), a forma mais comum de supervisão do ECS em escolas é por meio de observações das aulas. Essas observações feitas por supervisores, professores de EF das escolas onde ocorre o ECS, estão de alguma forma vinculados com disciplinas da área Didática e de Metodologia do Ensino. E uma das principais formas de avaliação da ECS é a elaboração, por parte dos acadêmicos, de relatório de suas atividades regularmente desenvolvidas com seus alunos.

Algo que genericamente caracteriza os acadêmicos em ECS são os processos de supervisão pedagógica que os acompanha. Krug (2001), apoiado em Alarcão (1996), diz que a atividade de supervisão (reflexiva) do ECS consiste mais em facilitar a aprendizagem dos acadêmicos, ajudando-os mais a aprender do que a

ensinar. Krug (2001, p. 42), apoiando-se no ensino reflexivo, diz que: “a Prática de Ensino deve se constituir em um espaço educativo onde os alunos têm a oportunidade de refletir sobre a própria vivência escolar”.

Pelozo (2007) menciona que quando o ECS é amparado por uma fundamentação teórica, proporciona ao professor um entendimento maior das situações escolares, o que resultará numa intervenção mais adequada na realidade. Assim o aluno, ao ingressar no campo de trabalho, terá um respaldo maior para atuar, já terá uma visão mais ampliada da realidade e, de certa forma, poderá se preparar melhor para o que irá encontrar. O que não significa que a realidade que se vê nos estágios será a mesma encontrada depois, apenas será uma parcela, mas que ajudará de forma positiva na futura atuação profissional.

Como destaca Pelozo (2007), a PE e o ECS, por si só, não garantem uma preparação completa para a docência deste futuro professor, mas dá oportunidades para que o “futuro educador tenha noções básicas do que é ser professor nos dias atuais” (p.2), conhecendo a realidade na qual estão inseridos os alunos. O ECS, como ressalta Kist (2007, p. 30), é “uma parte do processo que constitui a formação de um professor para a Educação Básica”.

Esta possibilidade de observar e refletir sobre a prática permitirá, segundo Pelozo (2007), que “o aluno/estagiário reafirme sua escolha pela profissão e resolva assumir-se como profissional politizado desde o início de sua carreira” (p. 2). Para Leite, Ghedin e Almeida (2008), o estágio deve ter como princípio formativo “a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação”, ou seja, o conhecimento fazendo parte da ação.

Benites, Souza Neto e Hunger (2008) citam o Parecer CFE 292/1962 e a Resolução CFE 09/1969, os quais confirmaram a construção desse perfil profissional, apresentando diversas matérias pedagógicas, entre as quais está o Estágio Supervisionado, com 5% de horas totais dos cursos. Mas o que não pode é a reflexão, a discussão e, até mesmo a prática, ficar submetida apenas ao ECS, é preciso que esta esteja presente nas disciplinas do curso, é preciso pensar numa formação a partir da qual o aluno possa estar, a todo o momento, pensando e repensando a prática e, melhor ainda, se for a sua prática.

Defendendo a importância da prática para a formação docente, Benites, Souza Neto e Hunger (2008) remetem um momento importante que é o Decreto-Lei nº 9053 de 1946 com a aplicação da prática docente, visto que a teoria não

contemplava todos os aspectos do exercício da docência. Desta forma, é possível ver que a preocupação com a prática não é atual e sim permeia todo o processo de construção dos cursos de formação, da elaboração de diretrizes curriculares.

A prática nos permite conhecer o que somos a partir do que fazemos como dizem Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 13), “ao discutir a prática estamos estabelecendo um olhar sobre o que estamos fazendo na medida em que vamos definindo o que estamos sendo”.

Ainda Tardif (2007) traz que a prática do professor não é somente um espaço de aplicações de saberes teóricos, mas um espaço de produção de saberes específicos que surgem dessa prática. Com isso, ressalta-se a importância de ver o ECS não como um componente curricular separado, mas um espaço em que o aluno possa estar construindo também conhecimento, a partir do que está vivendo, relacionando esta vivência com a teoria. Quanto mais cedo o aluno tiver contato com a realidade, mais poderá fazer relações com a teoria que vê ao longo do curso, tendo, como consequência, um número maior de argumentos, mais consistência para discutir com o professor.

Como colocam Leite, Ghedin e Almeida (2008), separar teoria e prática é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor, como ressaltam Ventorim e Costa Neto (2008), em estudo sobre os textos publicados em alguns congressos sobre ECS. É bastante forte a crítica sobre a falta de articulação entre teoria e prática na formação de professores de EF.

Tardif (2007, p. 286) apresenta que a prática profissional “torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos”, e ainda ressalta que este também é “um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes”. Ventorim e Costa Neto (2008) realçam a importância da prática, por meio desta é possível a reflexão sobre a identidade docente. Além de ser também um momento de reunir todo o referencial teórico deste futuro professor, para que este possa atuar, no futuro, de forma autônoma.

Alguns estudos, como trazem Leite, Ghedin e Almeida (2008), têm apresentado que os profissionais, os professores, não estão sendo formados e nem preparados adequadamente para enfrentar a realidade da escola pública, assim como as demandas que existem hoje. Ventorim e Costa Neto (2008) dizem que não há um conhecimento da realidade por parte dos alunos. Para que o aluno se sinta

mais preparado para atuar na escola é preciso que o ECS esteja o mais próximo do ambiente escolar, estar adequado ao que se pretende, além de estar mais presente durante a formação do aluno.

É preciso, como realçam Leite, Ghedin e Almeida (2008), pensar o ECS como elemento fundamental na formação profissional, o estágio “como um dos espaços privilegiados para a formação do docente na concepção de professor crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários” (p. 33). Pereira (2008) enfatiza que os ECS representam a realidade concreta, explicitam problemas e questões sociais, econômicas e culturais, e, ainda, tratam da cultura e da vida de pessoas/alunos que esperam o melhor dos professores, por conseguinte, da escola pública.

Segundo Leite, Ghedin e Almeida (2008), o estágio em seu formato atual não tem possibilitado uma análise crítica da prática docente, e ainda não tem conseguido formar uma cultura docente que supere a cultura escolar, acarretada de vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação. Como ressalta Kist (2007, p. 117), o ECS deve proporcionar a reflexão sobre a prática, “incluindo também a reflexão sobre o entorno onde ela ocorre, isto é, sobre a escola como instituição formal de ensino básico”.

Ao pensar em um ECS participativo e reflexivo, reforçando a importância do debate e da reflexão antes e durante o ECS, num processo de reflexão-ação-reflexão, Scherer (2008) coloca que o ECS, como etapa relevante nos cursos de formação, não deve ser considerado “apenas como o momento de aplicação prática dos conhecimentos teóricos apreendidos durante o curso e sim como espaço em que os acadêmicos podem ‘mergulhar’ no cotidiano do trabalho profissional” (p. 183).

Um dos fatores, já mencionados anteriormente, mas que merece destaque, é em relação ao Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001b), o qual não só discutiu a necessidade da integração entre a teoria e a prática como também estabeleceu o Estágio Supervisionado a partir da segunda metade do curso. De acordo com pesquisa realizada por Pereira (2005), pode-se ver que os estágios concentravam-se, em grande parte das FEF, no último semestre do curso. É importante, como observam Leite, Ghedin e Almeida (2008), que o ECS esteja presente no processo de formação, que não esteja apenas em uma etapa, ao final do curso.

[...] a teoria garante a fundamentação teórica e conseqüentemente, possibilita ao aluno/estagiário o entendimento da estrutura e do funcionamento da escola. No entanto, somente a prática viabiliza a reflexão sobre o ato, tornando-o intencional e consciente. É por meio desta relação entre teoria e prática que o profissional adquire a competência técnica, fundamental a práxis pedagógica (PELOZO, 2007, p. 6).

Também referenciando pela realidade da EF do Rio Grande do Sul, para muitos acadêmicos, o ECS era o primeiro contato com o ambiente escolar. Anteriormente à nova formatação da formação em EF, agora com a diferenciação entre licenciados e bacharéis, o trabalhar em escola não era o objetivo preferencial dos acadêmicos. Conforme Pinho et al. (2007), a opção dos acadêmicos pela EFE foi prioridade na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Com a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), os cursos passaram a ter 400 horas de ECS e 400 horas de prática como componente curricular, já que, geralmente, os cursos regulares de Licenciatura se iniciam no primeiro semestre do ano, com a prorrogação a obrigatoriedade começou a contar a partir de 2006. Com esta nova formatação, os cursos de Licenciaturas passaram a ter uma maior parcela prática em sua constituição.

Além deste aumento na carga horária, a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) indica a importância da participação da escola - onde o aluno realizará seu ECS - no processo de formação do futuro professor. Como coloca Kist (2007), torna-se importante o estabelecimento de relações mais concretas, assim como maior diálogo entre universidade e escola, a fim de:

[...] estabelecer parcerias que possam discutir, viabilizar, concretizar e atender a demandas de diferentes ordens, mas, sobretudo, de uma Formação Inicial para os cursos de Licenciatura de qualidade e que responda ao seu princípio básico: a Formação de Professores para a Educação Básica (KIST, 2007, p. 33).

Como já foi dito, o ECS é importante dentro do processo de formação, nos cursos de Licenciatura, não sendo ele, exclusivamente, que garantirá a total preparação para a futura atuação profissional. Mas para que este ECS possa contribuir para o processo, é necessário que a universidade e a escola estejam em sintonia, busquem uma formação mais qualificada, contribuindo para o bom desenvolvimento do ECS.

Kist (2007) destaca que o trabalho em parceria entre professor da escola, professor universitário e estagiário, ao falar em uma proposta de tutoria, em que o professor da escola participa ativamente deste processo de formação inicial, proporciona uma maior segurança aos estagiários durante a realização do ECS, assim como “uma oportunidade de troca de experiência, uma avaliação mais tranquila e produtiva e um acompanhamento compartilhado entre todos os envolvidos” (p. 119).

Como enfatiza Scherer (2008, p. 83), tendo o estagiário como eixo articulador entre escola e universidade, “caberia aos professores das escolas passarem de uma posição de meros expectadores para a de sujeitos conscientes, valendo-se do Estágio Curricular Supervisionado como um processo de formação permanente”, o que só é possível através de uma parceria maior entre escola e universidade, assim como entre professor da escola, professor universitário e estagiário.

Neste sentido, o ECS deve, também, ser pensado como espaço de pesquisa. Como colocam Pimenta e Lima (2008, 34), é preciso pensar o ECS como atitude investigativa, “que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Não pensar o ECS apenas como observação, em que o aluno apenas registra o que está acontecendo na aula, como o professor está desenvolvendo a aula. A inserção deste aluno na escola, através do ECS, deve ir além de uma simples observação e de um registro.

A aproximação do aluno estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 112).

O ECS, além de possibilitar a inserção no futuro campo de trabalho, é um espaço privilegiado de pesquisa, o aluno passa a refletir sobre o cotidiano escolar e a profissão docente. A pesquisa, como enfatiza Pimenta e Lima (2008), deve ser pensada como componente essencial no ECS, para uma formação mais qualificada, além de uma possibilidade de formação continuada.

[...] a pesquisa é componente essencial das práticas de estágio, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive

para os professores formadores, que são convocados a rever suas certezas, suas concepções do ensinar e do aprender e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 114).

Então cabe pensar o ECS nas suas diversas possibilidades, de maneira que contribuía efetivamente no processo de formação, para que não seja uma etapa isolada dentro do curso de Licenciatura. Atentar para que não se tenha apenas um aumento quantitativo do ECS, por parte das 400 horas, mas que estas modificações tragam junto um maior comprometimento e responsabilidade com o ECS, para que este seja pensado no sentido de contribuir para o desenvolvimento e construção da identidade profissional.

Precisam ser verificadas como estão distribuídas essas “horas a mais de estágio”, e de que forma aparece a prática como componente curricular dentro das FEF. Não basta apenas ser apresentado pela Resolução, é preciso ver como os cursos se comportam frente a essas mudanças, e contrastar como estava organizado o ECS anteriormente e de que forma está ocorrendo a partir da nova legislação, se as alterações são no sentido de qualificação da formação.

5. A CONFIGURAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COM 300 HORAS.

A fim de se ter um melhor panorama para este trabalho, será apresentada uma síntese da pesquisa realizada por Pereira (2005), um estudo com 12 FEF/RS, o que abrangeu 75% de um universo amostral de todos os cursos-sede³ de Licenciatura, no qual havia acadêmicos em situação de ECS, assim como trabalhos apresentados por Montiel e Pereira (2004a, 2004b, 2005, 2006) sobre o mesmo estudo.

Dentre outras realidades, verificou-se, nos estudos abordados no parágrafo anterior, quanto à rede de ensino, que 25% dos cursos de EF faziam parte da rede federal, 33,3% das redes confessionais e 41,7% da rede comunitária. Como componente curricular do curso de EF, o ECS estava lotado em departamento da própria faculdade em pouco menos da metade dos casos e a outra parcela em departamento da Faculdade de Educação da Universidade.

As aulas do curso de Licenciatura em EF eram ministradas nos diferentes turnos; já o ECS era realizado, na maioria dos casos, no turno do dia. As aulas eram ministradas 45,5% para turmas de pré-escola, no ensino fundamental em todas as faculdades e no ensino médio em 81,8% dos casos. Foi possível verificar que os alunos não eram obrigados a desenvolver o ECS em diferentes níveis de ensino, com isso a grande parte dos ECS acontecia no ensino fundamental.

Possibilitar que o aluno desenvolva seu ECS em diferentes níveis de ensino é importante para que o aluno tenha um maior número de experiências, possibilitando conhecer os desafios presentes nos diferentes contextos, nas diferentes faixas etárias. Como afirmam Nunes e Fraga (2006, p. 304), sem o estágio “não há

³ Neste momento cabe colocar o que são cursos-sede. Entende-se que cursos-sede são aqueles cursos localizados na cidade onde surgiu a universidade ou onde tem a reitoria/administração da mesma.

oportunidade em vivenciar a prática docente e seus desafios” antes de **ingressar** no campo de trabalho.

As 300 horas de ECS eram regularmente oferecidas nos terceiro, quarto, quinto, sexto, sétimo e oitavo semestre em 9,1% das FEF/RS; nos quarto, quinto, sexto e sétimo semestres em 9,1%; nos quinto, sexto, sétimo e oitavo: 27,3%; nos sexto, sétimo e oitavo, 18,2%; nos sétimo e oitavo: 9,1%; no oitavo: 18,2%; e nos oitavo e nono: 9,1%. O que demonstra que o ECS era oferecido mais ao final do curso nas FEF.

Como já colocado anteriormente, Leite, Ghedin e Almeida (2008) observam que é importante que o ECS esteja presente no processo de formação, que não seja apenas em uma etapa, ao final do curso. Ainda Rozengardt (2006) destaca que é importante observar o campo de trabalho, no caso a escola, desde o início da formação acadêmica.

A integralização das 300 horas de ECS ocorria de formas variadas. Focando-se apenas nas aulas de EF desenvolvidas em escolas, como o elemento fundamental do ECS, e apresentadas em percentuais, encontrou-se: 20% ministrando aulas em escola com duração de 150 horas; 10% ministrando aulas em escola com duração de 60 horas; 20% ministrando aulas em escola com duração de 50 horas e 50% ministrando aulas em escola com duração inferior a 50 horas.

Os dados acima demonstram que nenhuma das universidades tinha efetivamente 300 horas de ECS, com os alunos ministrando aulas nas escolas, algumas apresentaram menos de 50 horas de prática efetiva. Para completar as 300 horas de ECS, as FEF apresentavam atividades diversificadas como participação das aulas teóricas, oficinas, encontros pedagógicos, orientações e seminários, também apareceram atividades realizadas junto à comunidade, sem vinculação direta com a escola e também atividades “extracurriculares”. Kist (2007), ao falar das 300 horas de prática estabelecidas pela LDBN de 1996, ressalta que muitas vezes ficam resumidas a 30 ou 60 horas nas escolas.

As trezentas horas de prática, por exemplo, normalmente, tem sido diluídas e/ou mascaradas no interior de outras disciplinas dos chamados “conteúdos específicos”, através da apresentação de seminários ou exposição oral de trabalhos para os demais colegas de curso. Ao Estágio Curricular, propriamente dito, ao exercício concreto da profissão, tem restado uma pequena parcela que oscila entre 30 a 60 horas-aula em Escola de Educação Básica para o exercício da docência (KIST, 2007, p. 25).

É importante observar esses dados, uma vez que, muitas vezes, o ECS, como destacam Pimenta e Lima (2008, p. 101), resume-se a atividades distantes da realidade escolar, “resumindo-se muitas vezes, a miniaulas na própria universidade e a palestras proferidas por profissionais convidados”. Não podemos deixar que o ECS que seria o momento de o aluno estar mais na escola fique concentrado em outras atividades que não a prática docente.

Quanto às orientações, o uso de relatórios parciais e finais ocorreu em 40% dos casos e em outros 40% somente a apresentação de relatório final. Há supervisões de forma esporádica. A supervisão e a orientação do aluno em situação de ECS são muito importantes no processo de formação deste futuro professor. Como destaca Agostini (2008, p. 152), “Acreditamos que o bom desenvolvimento do estágio necessita de uma boa preparação, organização, acompanhamento e avaliação de todos os sujeitos envolvidos neste processo de formativo”.

Nas avaliações dos acadêmicos em ECS, ainda que diversas FEF utilizassem mais de um, os instrumentos eram: relatórios elaborados pelos acadêmicos sobre suas aulas (30,5%); supervisão/observação de aulas (23,3%); participação em seminários que tinham como tema o ECS (13%); avaliação feita pela escola onde o acadêmico desenvolveu aulas de EF (10%) e a avaliação considerando a adequação dos planos de aulas com a proposta da escola (10%). Aparecendo também, em menor porcentagem, avaliação do planejamento das aulas ministradas, artigo elaborado pelo acadêmico tematizando o ECS e a autoavaliação dos acadêmicos.

Por intermédio de estudos, foi possível perceber que o ECS com a configuração de 300 horas apresentava problemas. Destaca-se o fato de ocorrer em momentos isolados, o que dificulta a articulação entre teoria e prática, assim como o processo de reflexão do aluno. Outro ponto a ser destacado é que não era oferecido nos diferentes níveis de ensino, o que torna a vivência prática fragilizada, já que não se tem uma diversificação das experiências dentro do ambiente escolar.

O fato que merece maior atenção é a carga horária efetiva de prática, o que nos traz alguns questionamentos sobre a nova configuração do ECS. Será que teremos mais horas efetivas de prática nas escolas? As 100 horas a mais estipuladas pela Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) incorporarão o processo de formação concretamente? Não teremos apenas um aumento quantitativo e será deixada de lado a qualificação profissional?

Levando em consideração os dados - anteriores à nova legislação - apresentados sobre a realidade dos ECS nos cursos de Licenciatura do RS, cabe analisar a forma como as mudanças instituídas pela nova legislação vão contribuir para uma formação mais qualificada, assim como se o ECS irá ser praticado de maneira mais comprometida e responsável.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa, analítica, descritiva e comparativa, busca compreender acontecimentos da realidade atual e confrontá-los com dados da realidade passada, ainda que bem próxima. Este estudo caracteriza-se por recolher, descrever, analisar e interpretar fatos. De posse de um conjunto de dados, faz-se a análise, em decomposição de seus elementos constitutivos, para, ao final, no momento de síntese, voltar a reuni-los numa totalidade.

Conforme Gil (2007), a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição de característica de determinada população ou fenômeno, ou, o estabelecimento de relações entre as variáveis, e ainda a determinação da natureza dessa relação. Ainda de acordo com o mesmo autor, a pesquisa descritiva é utilizada habitualmente por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Também é classificada como analítica, pois, como Gomes (2007) diz, quando se propõe a analisar está se indo além do descrito, está se fazendo uma decomposição dos dados, buscando a relação existente entre as partes decompostas.

A pesquisa qualitativa, segundo Gomes (2007), tem como foco principal a exploração de opiniões e representações sociais sobre o tema em questão. Pode-se dizer que se trata de um estudo *ex-post facto*, de acordo com Gil (2007), estudos desse caráter tem como propósito verificar a existência de relações entre as variáveis, e também pode ser baseados na comparação entre duas amostras. No caso deste estudo, será feita a comparação, através de um panorama geral das FEF, entre o ECS na sua atual formatação e o ECS na antiga legislação.

6.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Este estudo abrangerá todas as Faculdades de Educação Física do estado do Rio Grande do Sul (FEF-RS), criadas até 2000, que no passado tiveram ECS com

duração de 300 horas, mas, atualmente, com Projeto Pedagógico adequado à Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), proporcionam, aos seus acadêmicos, o ECS com duração mínima de 400 horas.

Serão estudados 17 cursos de Licenciatura em EF das 32 FEF/RS existentes no RS, que constam da página da Internet do Conselho Regional de Educação Física do Rio Grande do Sul – CREF (2008), assim como credenciados no Ministério da Educação (MEC, 2009). As FEF estudadas serão: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), Universidade da Região da Campanha (URCAMP), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Centro Universitário Feevale (FEEVALE), Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Centro Universitário Metodista (IPA), Centro Universitário Univates (UNIVATES), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Faculdade Cenecista de Osório (FACOS).

Os materiais utilizados neste estudo compreenderão: telefone, fax, internet, computador, impressora, papel ofício, cópias, cartuchos de jato de tinta e canetas. Para a coleta dos dados, serão utilizados, preferencialmente, questionários (Apêndices 1 e 2), enviados aos coordenadores de curso das FEF e aos professores orientadores, por e-mail ou correio, e, secundariamente, fax. Caso não se consiga contato por esses meios, será contatado por telefone. Todas essas instituições e seus respectivos coordenadores de curso e professores estão inseridos na rede mundial de computadores e dispõem de telefones e aparelhos de fax.

Os materiais utilizados neste estudo compreenderão: telefone, fax, internet, computador, impressora, papel ofício, cópias, cartuchos de jato de tinta e canetas. Para a coleta dos dados, serão utilizados, preferencialmente, questionários (Apêndices 1 e 2), enviados aos coordenadores de curso das FEF e aos professores orientadores, por e-mail ou correio, e, secundariamente, fax. Caso não se consiga contato por esses meios, será contatado por telefone. Todas essas instituições e seus respectivos coordenadores de curso e professores estão inseridos na rede mundial de computadores e dispõem de telefones e aparelhos de fax.

Os questionários de acordo Negrine (2004, p. 80) “devem estar estruturados com uma série de perguntas escritas, elaboradas previamente, com a finalidade de averiguar a opinião dos indivíduos [...] sobre algum tema específico. As perguntas podem ser abertas ou fechadas, segundo o mesmo autor, e completa dizendo que elas devem ser “ajustadas ao problema e aos objetivos do estudo” (NEGRINE, 2004, p. 81).

6.3 ETAPAS METODOLÓGICAS

Metodologicamente se terão as seguintes etapas:

1ª) Contato, telefônico ou pela internet, com a FEF e com o coordenador do curso, fazendo esclarecimentos iniciais sobre a pesquisa e o procedimento de coleta de dados.

2ª) Envio dos instrumentos de pesquisa: 1) “Síntese do Estudo” (Apêndice 3), que compreende a apresentação, identificação e caracterização do projeto ; 2) “Solicitação de Cópia do Projeto Pedagógico” (Apêndice 4), salientando a necessidade de recebimento da grade curricular e da disposição curricular do ECS; e

3ª.) Recebida a cópia do Projeto Pedagógico do Curso das FEF, serão enviados os questionários (Apêndices 1 e 2) a cada FEF, um ao coordenador de curso e outro ao professores orientador de estágio, o qual será indicado pelo coordenador de curso. Este professor deve ter trabalhado com o ECS na sua antiga formatação (300 horas) e atualmente deve estar trabalhando com o mesmo em sua nova configuração (400 horas). Os questionários serão enviados por e-mail ou pelo correio, e, se ainda não for possível obtenção de resposta, tentar-se-á contato por fax e, posteriormente, por telefone.

Do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ou Projeto Político Pedagógico de cada FEF/RS, será procedida uma análise documental verificando: a existência de carga horária mínima de 400 horas para ECS; a localização e a distribuição do ECS na grade curricular; c) a existência de pré-requisitos para a realização do ECS; d) a harmonização entre as disciplinas cursadas e as competências/saberes necessárias para a realização do ECS.

6.4 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados, será realizada a análise e discussão dos resultados, momento em que será feita uma descrição e interpretação dos resultados, relacionando o que será encontrado com conhecimentos mais amplos relacionados ao estudo, de acordo com a literatura estudada.

A análise de dados numa pesquisa qualitativa é uma etapa dentro dos procedimentos metodológicos que exige muita dedicação, um rigor intelectual de acordo com Patton (1980). Torna-se necessária uma sistematização do que será encontrado e uma relação coerente com os objetivos gerais e específicos, a que se propõe o estudo.

A partir da análise de conteúdo dos resultados obtidos com os instrumentos da pesquisa, os questionários, os dados serão agrupados de maneira sistemática, de tal sorte que a sua leitura e entendimento dêem-se de uma forma mais precisa e clara. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1979, apud GOMES 2007, p. 82) é uma técnica que se volta para “a descrição objetiva, sistemática [...] do conteúdo manifesto da comunicação”.

Em relação ao PPC, será realizada uma análise documental, buscar-se-á onde se encontram os ECS, em quais semestres letivos, como está a distribuição das 400 horas de ECS ao longo do curso, assim como a relação das demais disciplinas com o ECS. A análise documental, de acordo com Triviños (2008), possibilita ao pesquisador reunir uma grande quantidade de informação sobre determinados documentos.

6.5 CONTROLE DE VARIÁVEIS E RIGOR METODOLÓGICO

Neste estudo, somente a Autora coletará os dados, com ajuda do orientador. A autora entrará diretamente em contato com os coordenadores e professores participantes do estudo. Pretende-se que os questionários sejam validados no momento da qualificação do projeto para futura aplicação.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, pautar-se-á por informar acerca da importância das respostas dos coordenadores de curso e observar se os professores expressarem a verdade, tendo em vista que somente eles dispõem de condições objetivas para propiciar o acesso aos dados. Serão mantidas em sigilo e no anonimato as informações tanto dos coordenadores de curso e professores, assim como das FEF envolvidas, sendo identificadas, caso necessário, com codificações numéricas, como: FEF-1, FEF-2 e assim por diante.

Para a obtenção do conhecimento aprofundado de cada item, serão enviados tantos pedidos de esclarecimentos aos coordenadores de curso e aos professores orientadores quantos necessários. Assim, somente após se obter as informações desejadas, é que o questionário será considerado completamente respondido.

O presente estudo, juntamente com seus instrumentos, será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. O consentimento deste Comitê será obtido antes do início da coleta de dados.

6.6 DELIMITAÇÕES DO ESTUDO E POSSÍVEIS DIFICULDADES A SUPERAR

Independente de outras e significativas alterações curriculares determinadas pela Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), tal como a exigência de 400 horas de prática como componente curricular, de 1800 horas de aulas para os componentes curriculares de natureza científico-cultural e de 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais, o presente estudo se limitará a estudar apenas as 400 horas de ECS.

A amostra delimitou-se aos cursos de Licenciatura criados até 2000, os quais apresentavam anteriormente ECS com 300 horas, visto que os que iniciaram do ano 2001 em diante já realizaram o ECS com duração de 400 horas, conforme as atuais determinações legais, o que torna impossível a verificação de mudança impactante.

Dentre as possíveis dificuldades a serem superadas, têm-se as demoras causadas por problemas de informática, bloqueios equivocados (antispam), vírus, etc., quando do envio e do recebimento de correspondência. Em decorrência dos problemas acima citados, há demora na obtenção dos PPC, assim como dos

questionários, sendo necessário o aguardo do recebimento dos documentos via Correios.

6.7 CRONOGRAMA

Esta pesquisa seguirá o seguinte cronograma:

ATIVIDADES	2008										2009											
	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Reestruturação do projeto																						
Revisão de literatura																						
Preparação dos instrumentos																						
Informações e contato com as Faculdades																						
Contato com os Coordenadores e Professores																						
Envio dos questionários e Coleta de dados																						
Análise dos dados																						
Qualificação																						
Redação																						
Defesa																						

6.8 DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa serão apresentados em encontros, simpósios, congressos, conforme seja possível. Será elaborado um artigo científico a ser publicado em revista indexada pelo QUALIS, com circulação nacional na área de EF. Tendo uma redação sintética, os resultados deste estudo serão enviados para as

FEF-RS, para os coordenadores de curso e para os professores envolvidos no estudo.

No curso de Licenciatura em EF da ESEF/UFPeI, os resultados desta pesquisa serão utilizados pelo orientador da pesquisa, assim como pelo autor: na disciplina Modelos e Estilos de Ensino em EF, no curso de Licenciatura em EF da ESEF/UFPeI; na disciplina Práticas Pedagógicas em EF, do curso de Mestrado em Educação Física da ESEF/UFPeI; nas atividades de supervisão pedagógica durante as atividades obrigatórias de ECS no curso de Licenciatura em EF da ESEF/UFPeI; nas atividades de orientação com alunos nos cursos de Licenciatura e de Mestrado da ESEF/UFPeI.

E também como forma de divulgação dos resultados, a dissertação de conclusão de curso de Mestrado em Educação Física.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, S. **A organização e o desenvolvimento de Estágios Curriculares em cursos de Licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- ANDRADE FILHO, N. F. de. Formação profissional em Educação Física brasileira: uma sùmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 23-37, maio 2001.
- AZEVEDO, A. C. B. de; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 129-141, jan. 2004.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 343-360, São Paulo, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf>> Acesso em: 25 maio. 2009.
- BERNARDI, A. P.; et al. Formação profissional: reflexo da constituição do campo educacional da Educação Física. In: KRUG, H. N. (org.) **Dizeres e fazeres sobre a formação de professores de Educação Física.** Santa Maria: Imprensa Universitária, 2007.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 03, 16 de junho de 1987. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).** Brasília, DF, 16 jun. 1987. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F-158155233511509398>> Acesso em: 24 out. 2008.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 07, 31 de março de 2004. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.** Brasília, DF, 31 mar. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991:dire>

trizes-curriculares-cursos-de-graduacao-&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 09, 08 de maio de 2001. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF, 08 maio 2001a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 28, 02 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF, 02 out. 2001b. Disponível em:

<http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne_cp%2028-2001%20da%20nova%20redacao%20ao%20parecer%20cne%20cp%2021_2001.pdf> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 05, 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia.** Brasília, DF, 13 dez. 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 05, 04 de abril de 2006. **Aprecia indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica.** Brasília, DF, 04 abr. 2006a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 09, 05 de dezembro de 2007. **Reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores, em nível superior, para a educação básica e educação profissional no nível da educação básica.** Brasília, DF, 5 dez. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf> Acesso em: 4 maio 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 01, 18 de fevereiro de 2002. **Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de**

graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02, 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de**

licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação

básica em nível superior. Brasília, DF, 19 fev. 2002b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf> Acesso em: 01 maio 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02, 27 de agosto de 2004. **Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP**

1/2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de

professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de

graduação plena. Brasília, DF, 27 ago. 2004b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 01, 15 de maio de 2006. **Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de**

graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF, 15 maio 2006b. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Instrumentos de autorização e credenciamento.** Ministério da Educação, Brasília. 2007b.

_____. **Lei nº 9.394, de diretrizes e bases da educação nacional – LDBN.**

Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 01 maio 2008.

CAGIGAL, J. M. **Cultura intelectual y cultura física.** Buenos Aires, Kapelusz, 1980.

CARREIRO DA COSTA, F. A. A. **Tendencias de la enseñanza de la Educación Física.** Congreso Mundial FIEP. Palestra. Monterrey, 2004.

CARREIRO DA COSTA, F. A. A. et al. As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência: a formação (não) passa por aqui?

In: CARREIRO DA COSTA, F. A. et al. **Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática.** Lisboa, FMH, p. 57-74, 1996.

CREF. Conselho Regional de Educação Física do Rio Grande do Sul. **Ensino Superior.** Disponível em: <www.cref2rs.org.br> Acesso em 20 jan. 2008.

- FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; NETO, A. S. (orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina, Paraná: O Autor, 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- KEMMIS, S. La investigación-acción y la política de la reflexión. In: PÉREZ GOMEZ, A. I.; BARQUIN RUIZ, J; ANGULO RASCO, J. F. (orgs.) **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid, Akal, 1999.
- KIST, L. B. **Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento de Estágio**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- KRUG, H. N. **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O Autor, 2001.
- KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 14 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.
- LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- MEC. Ministério da Educação. Consulta de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 dez. 2009.
- MONTIEL, F. C.; PEREIRA, F. M. **Os conteúdos e a qualidade de vida na Prática de Ensino nos cursos de Licenciatura em Educação Física no RS: uma abordagem inicial**. In: XXIII Simpósio Nacional de Educação Física. Pelotas, 2004a. CD-ROM
- _____. **O Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul**. In: XII Congresso de Iniciação Científica da UCPel - Ciência e Consciência, Pelotas, 2004b. CD-ROM
- _____. **Esporte nas Práticas de Ensino**. In: Ciência e Cultura / PETPremier - Educação Física: a consolidação como profissão e campo acadêmico, Pelotas, 2005. CD-ROM

- _____. **Processos avaliativos desenvolvidos no ensino médio durante as Práticas de Ensino/Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul.** In: XIV Congresso de Iniciação Científica / VII Encontro de Pós-Graduação, Pelotas, 2006. CR-ROM
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINANETO, V. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 2ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- NUNES, R. V.; FRAGA, A. B. "Alinhamento astral": o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS. **Revista Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p.297-312, 2006. Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/55/showToc>> Acesso em: 10 ago. 2009.
- PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation Methods.** Beverly Hills, California: Sage Publications Ltd, 1980.
- PELOZO, R. C. B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Ano V, n. 10. São Paulo, jul. 2007. Disponível em:
<<http://www.revista.inf.br/pedagogia10/pages/artigos/edic10-anov-art07.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2009.
- PEREIRA, F. M. **Educação Física e qualidade de vida: A Prática de Ensino dos futuros professores no Rio Grande do Sul.** Pelotas, ESEF/UFPel-CNPq. Relatório de Pesquisa. 2005.
- _____. **Configuração pedagógica dos Estágios Curriculares Supervisionados na UFPel: passado, presente e perspectivas.** Pelotas: Cópia Santa Cruz, 2008.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 3 ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- PINHO, S. T.; COSTA, M. Z.; PEREIRA, F. M.; AZEVEDO, M. R de. Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física? Opção de curso entre os últimos acadêmicos do currículo generalista. **Lecturas Educación Física y Deportes.** Buenos Aires. v. 108,

- n. 12, p.1-7, 2007. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd108/licenciatura-ou-bacharelado-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 25 maio 2009.
- RIBEIRO, D. M. D. B. Formação inicial em Educação Física: da reflexão à reflexão crítica. **Revista Especial de Educação Física**. Edição Digital n. 2, p. 356-365, 2005. Disponível em:
<http://www.nepecc.faefi.ufu.br/arquivos/simp_2004/6.cultura_cotidiano/6.4_Formacao_inicial.pdf> Acesso em: 25 maio 2009.
- ROZENGARDT, R. Pensar las prácticas de formación de profesores en Educación Física. **Revista Pensar a Prática**. v. 9, n. 2,p. 281-296, 2006. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/issue/view/55/showToc>. Acesso em: 10/08/2009.
- SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o Estágio Curricular no curso de Licenciatura em Educação Física**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992. _____ . **Educando o profissional reflexivo: novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, L. C. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: SP: Junqueira & Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.
- SILVA, M. M. O imaginário social dos acadêmicos de Educação Física da universidade federal de Juiz de Fora. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 13, n. 1, p. 33-38, 2002. Disponível em:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3720/2560>. Acessado em: 17 dez. 2009.
- SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p.113-128, jan. 2004.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. 17 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VENTORIM, S.; COSTA NETO, E. **Formação de professores e saberes docentes: a produção dos ENDIPES, dos CONBRACES e do Estágio Supervisionado em Educação Física**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. 14 ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



RELATÓRIO DO TRABALHO DE CAMPO

**Os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em
Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas.**

Fabiana Celente Montiel

ORIENTADOR: Prof. Dr. Flávio Medeiros Pereira

PELOTAS, RS

2010

INTRODUÇÃO

O estudo surgiu a partir das reuniões e encontros realizados entre mestranda e orientador, onde se buscou uma pesquisa que tivesse abrangência maior e abordasse temática atual e pouco investigada em nível de pós-graduação. Devido à aproximação com o tema de estágio, pela realização de uma pesquisa entre os anos de 2002 e 2005, com os cursos de Licenciatura em EF, escolheu-se o Estágio Curricular Supervisionado com temática principal do estudo, mais especificamente as alterações advindas da Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) a respeito da carga horária destinada ao ECS.

Neste processo de escolha da temática, a figura do orientador foi extremamente importante, sempre salientava que a mestranda deveria seguir a mesma linha de pesquisa, a qual se dedicou enquanto bolsista de iniciação científica, além de colocar que esta era e é uma temática relevante para o curso de EF assim como para todos os cursos de Licenciatura.

Estudar o ECS vai além da pesquisa, é conhecer e entender melhor como ocorre o processo de formação do professor de EF, já que se acredita numa formação pautada na reflexão, e que seja o ECS o espaço que oportunize este espaço de reflexão da e na ação, contribuindo assim para a formação qualificada, que atrele teoria e prática, em que uma dê suporte a outra e vice-versa.

Após algumas reuniões, definimos nosso tema de pesquisa e nosso problema e partimos para a elaboração do nosso Projeto de Pesquisa. Algumas disciplinas do curso de mestrado colaboraram na elaboração do Projeto, tendo em vista que ofereceram a oportunidade de discutir junto aos demais colegas, atentando para alguns pontos que antes não chamaram atenção. A consolidação do nosso projeto deu-se no momento da qualificação. Ao levar em consideração as sugestões da banca examinadora, podemos definir melhor nossos objetivos de estudo, assim como constatar tantos outros pontos que auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa.

Através deste estudo, tínhamos como objetivo geral analisar as mudanças nos cursos de Licenciatura em EF do RS, e o impacto delas, a partir das alterações curriculares atuais na legislação em relação ao ECS. E como objetivos específicos:

- a) identificar os impactos sobre o ECS, decorrentes das alterações curriculares da atual legislação, na percepção dos coordenadores de curso e professores orientadores;
- b) caracterizar o ECS na antiga legislação e na nova legislação, buscando compará-los;
- c) analisar se os coordenadores de curso e os professores orientadores consideraram as mudanças positivas ou negativas;
- d) identificar os problemas encontrados na operacionalização desta nova formatação;
- e) identificar, através do PPC, os semestres letivos em que estão distribuídas as 400 horas de ECS, se existem pré-requisitos para realização do estágio, assim como a harmonização das disciplinas cursadas e as competências/saberes necessários para a realização do ECS; e
- f) identificar as atividades acadêmicas de orientação no ECS e supervisão de aulas regulares de ECS/EF nas escolas, assim como processos avaliativos durante o ECS;

Para que fosse possível alcançar estes objetivos, elaboramos um questionário com diversas questões que pudessem nos dar respostas sobre as questões que permeiam nosso estudo. Tais questionamentos foram desenvolvidos para serem respondidos pelos coordenadores dos cursos de EF, assim como por um professor orientador de estágio de cada FEF.

O estudo foi submetido e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Escola Superior de Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas, sob o número de Protocolo 060/2009 (Anexo 1). Todos os sujeitos participaram como voluntários e estavam de acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pretendíamos estudar todas as FEF do RS, criadas antes da Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL,2002a) e da Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), as quais tiveram no passado ECS com 300 horas e que contavam com curso de Licenciatura. Como havíamos realizado uma pesquisa entre os anos de 2002 e 2005 com as FEF que tinham ECS com 300 horas, sabíamos já quais FEF procurar. Mesmo assim, confirmamos tanto na página do CREF (2008) como na página do Ministério da Educação (MEC, 2009), se eram estas mesmas as faculdades a serem estudadas.

Após este levantamento, confirmamos a existência de 17 FEF, criadas até 2000 e, no passado, tiveram ECS com duração de 300 horas. Mas, atualmente, com PPC adequados à Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b, as faculdades proporcionam, aos seus acadêmicos, o ECS com duração mínima de 400 horas. Ressalta-se que foram estudados apenas os cursos-sede, aqueles localizados na cidade onde surgiu a Universidade ou onde está situada a Reitoria e/ou a administração.

A coleta de dados iniciou-se logo após a qualificação, quando entramos em contato com todas as FEF. A nossa proposta metodológica era que esta pesquisa se realizasse toda por contato via e-mail, já que todas as instituições e seus respectivos coordenadores de curso e professores estão inseridos na rede mundial de computadores e dispõem de telefones. Entretanto, o que deveria facilitar o presente estudo não ocorreu de forma tão simples assim.

Participaram desta pesquisa 15 dos 17 cursos de Licenciatura em EF existentes no RS, que se enquadram no critério acima destacado. As FEF estudadas foram: URCAMP, UCS, UNICRUZ, UNISINOS, UFSM, UFRGS, ULBRA, UNIJUI, FEEVALE, UNISC, UNILASALLE, UFPEL, UNIVATES, IPA, FACOS. Importante salientar que o motivo pelo qual duas FEF não estão participando do estudo é que até o momento não enviaram retorno, portanto, consideramos como dados não obtidos.

Para a coleta dos dados, foram aplicados, preferencialmente, questionários, enviados, por e-mail, aos coordenadores de curso das FEF e aos professores orientadores (um professor de cada FEF) - indicado pelo coordenador de curso, conforme solicitação feita no primeiro contato. Juntamente com os questionários, foi enviada uma Solicitação do PPC, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os participantes já tivessem conhecimento do mesmo.

Foram feitos diversos contatos desde o início do mês de julho. No primeiro contato, em uma semana já tínhamos resposta de 7 FEF confirmando seu interesse em colaborar com o estudo; antes do final do mês, já tínhamos a confirmação de 15 universidades, uma faculdade confirmou a sua participação no final do mês de agosto e a última no início do mês de dezembro. Desde o momento que obtivemos retorno sobre o interesse em colaborar com o estudo, enviamos diversos e-mails, quase que semanais, solicitando retorno do que tinha sido requerido.

Devido à demora das respostas e por algumas FEF não retornarem mais os e-mails, foram realizados contatos por telefone, diretamente com os coordenadores de cursos, com todas as que não deram resposta ou que a mesma estava demorando. Durante o contato, interrogávamos sobre a clareza do questionário, se estavam tendo alguma dificuldade para entendê-lo, assim como se sabiam quando retornariam.

Os coordenadores de curso, justificando a demora do retorno, alegaram a falta de tempo devido a diversas atividades pelas quais são responsáveis. Outros se encontravam em férias e alguns estavam afastados da universidade durante um mês, devido à Gripe A H1N1 que atingiu todo o Brasil.

Das FEF que fomos obtendo retorno, logo enviamos por correio postal o TCLE para que os participantes do estudo pudessem assinar e enviá-los de volta. O TCLE foi enviado para o endereço indicado e dentro constava um envelope selado para retorno.

Como algumas FEF estavam demorando a retornar, no início do mês de setembro, enviamos, por correio postal, para todas as que não tinham retornado as solicitações, os questionários de pesquisa e todos os documentos já enviados por e-mail, como a solicitação do PPC e os TCLE, para o coordenador de curso e para o professor orientador, assim como envelope selado para retorno.

Ainda faltando retorno de algumas FEF e com dificuldades de contato por telefone, decidimos visitá-las. Algumas visitas foram agendadas, outras não, apenas

fomos até a FEF para ver se conseguíamos encontrar o coordenador. Nestes encontros, obtivemos respostas de algumas, mas outras não deram retorno, ficaram de enviar em seguida, preferiram responder ao questionário com mais tempo e calma.

No mês de dezembro de 2009, não tínhamos ainda três retornos, ligamos diversas vezes para as FEF, assim como enviamos diversos e-mails solicitando o retorno, já que demonstravam interesse em participar do estudo. Nestes contatos nos oferecemos para ir até as FEF, mas os coordenadores responderam que enviariam o retorno da pesquisa. Apenas uma enviou retorno no início do mês de janeiro de 2010. Como já colocado anteriormente, não obtivemos retorno de duas FEF, as quais até então não enviaram o solicitado. Cabe salientar que o último contato foi por e-mail no dia 05 de janeiro de 2010.

Dispomos de 30 questionários respondidos, 15 de coordenadores de curso e 15 de professores orientadores de ECS. Em relação aos PPC das FEF, não tivemos retorno de todas as 17, somente 8 nos disponibilizaram seus PPC integralmente. Dentre essas, 3 delas apenas a parte referente ao ECS, 1 não pode disponibilizar e 5 ainda não se manifestaram em relação a solicitação feita. Em relação à grade curricular do curso de Licenciatura em EF, temos a nossa disposição as 17.

APÓS A COLETA DE DADOS

Após a coleta de dados, foi realizada a análise e discussão dos resultados, relacionando o encontrado com os conhecimentos mais amplos relacionados ao estudo, de acordo com os objetivos da pesquisa.

A partir da análise de conteúdo dos resultados obtidos com os instrumentos da pesquisa, os questionários, os dados foram agrupados de maneira sistemática, de forma que a sua leitura e entendimento dêem-se de maneira mais precisa e clara.

Assim como os dados encontrados, a partir da análise dos PPC das FEF, e suas respectivas grades curriculares, os mesmos foram agrupados de maneira sistemática, para que fosse possível o melhor entendimento e facilitasse a procura do que nos interessava.

DADOS GERAIS OBTIDOS

De maneira geral, apresentaremos os dados obtidos através da análise dos PPC enviados e dos questionários da pesquisa, organizando de forma que os mesmos demonstrem os objetivos alcançados. Podemos dizer que através dos nossos instrumentos de pesquisa e da análise dos PPC foi possível analisar as mudanças ocorridas nos cursos de Licenciatura em EF do RS, e o impacto das mesmas a partir das alterações curriculares atuais na legislação em relação ao ECS.

Os principais impactos percebidos sobre o ECS - decorrentes das alterações curriculares da atual legislação - na percepção dos coordenadores de curso e professores orientadores foi em relação ao grande número de alunos em ECS, isso acarretou um grande número de alunos na escola e uma demanda maior de professores para atender a estes alunos. Perceberam que o aluno estando mais tempo na escola tem uma formação mais qualificada, devido ao aumento da relação teoria e prática, com reflexão de sua prática pedagógica, estando, este futuro professor, melhor preparado para atuar futuramente na escola.

Em relação à caracterização do ECS na antiga legislação e na nova, o principal ponto a ser destacado é o fato de aparecerem a partir da segunda metade do curso como sugerido pela atual legislação, não se caracterizando mais como uma etapa isolada ao final do curso. Além de serem desenvolvidos em diferentes níveis de ensino, o que possibilita maior diversificação de experiências aos alunos.

De maneira geral, ao serem questionados sobre se consideraram as mudanças advindas da nova legislação em relação ao ECS positivas ou negativas, os coordenadores de curso e professores orientadores consideraram as mesmas positivas, sentem que o aluno está mais preparado ao final do curso para a docência, além de ser ter a prática mais presente durante todo o processo de formação, não só nos ECS, mas em outras disciplinas.

Ao serem questionados sobre os problemas encontrados na operacionalização desta nova formatação de ECS, ambos apontam como maior dificuldade o acompanhamento dos alunos, com visitas e supervisão, devido ao

grande número de escola. Tais circunstâncias dificultam também a parceria com as escolas de aceitarem estagiários, assim como de trabalharem com a universidade para a formação do aluno. Outro problema evidenciado é o aluno trabalhador do curso noturno, ele tem dificuldade de estar realizando o seu ECS.

Identificamos, através do PPC, os semestres letivos nos quais estão distribuídas as 400 horas de ECS, sendo:

- em dez das FEF estudadas, estão distribuídos nos três últimos semestres de curso, dessas FEF uma conta, ao longo do curso, com 6 semestres, quatro delas contam com 7 semestres e cinco FEF com 8 semestres;
- em quatro FEF, os estágios são oferecidos nos quatro últimos semestres do curso, todas elas contam com 8 semestres;
- Uma FEF que conta com 6 semestres de curso apresenta o estágio nos dois últimos semestres; e
- As últimas duas FEF apresentam os ECS no 5º, 6º e 7º semestre, **porém** o curso possui 8 semestres ao todo.

Em relação aos pré-requisitos, para a realização de estágios, muitas FEF não prevêm mais pré-requisitos, mais especificamente em sete delas. Já em oito cursos aparecem outras disciplinas como pré-requisitos para a realização do ECS. Em duas não foi possível identificar a existência ou não de pré-requisitos. Mesmo aquelas FEF que não exigem pré-requisitos, apresentam uma sequência pedagógica sugerida que antecede o ECS.

As atividades acadêmicas de orientação no ECS que mais apareceram foram reuniões semanais na universidade. A supervisão de aulas nas escolas ocorre com visitas, pelo menos uma e no máximo três, ao local de estágio, onde os alunos são observados e são realizados registros escritos. O professor da turma na escola, em alguns casos, também é responsável pela supervisão do estagiário.

Como processos avaliativos durante o ECS, encontramos a entrega de relatório de estágio, assim como o plano de aula, o diário de campo, o projeto de estágio. Também aparece além da avaliação do professor universitário a avaliação do professor da escola ou da supervisão da escola. São consideradas também a frequência e a participação dos encontros e reuniões nas FEF, além da apresentação do estágio ao final, na forma de artigo ou seminário.

ARTIGO 1

**A Configuração dos Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de
Licenciatura em Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul**

A configuração dos Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul

The setup of the Curricular Supervised Training em the Degree Physical Education courses of the State of Rio Grande do Sul

Resumo

Este texto origina-se de pesquisa sobre o impacto das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos cursos de Licenciatura em Educação Física do RS. O estudo foi realizado a partir das mudanças curriculares decorrentes da Resolução CNE-CP nº. 02 (2002). A partir dessas alterações, buscou-se analisar a configuração do ECS. Utilizou-se análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e grades curriculares. Dentre outros pontos, encontrou-se que cursos têm atendido o que estabelece a legislação em relação ao ECS, com este sendo oferecido a partir da segunda metade do curso, em diferentes níveis de ensino. Mesmo aqueles cursos que não exigem pré-requisitos para realização do ECS, as disciplinas estão distribuídas de modo a dar suporte e subsídios à realização deste.

Palavras-Chave: Estágio; Educação Física; Licenciatura; Formação de Professores;

Abstract

This text comes from research on the impact of 400 hours of Curricular Supervised Training (CST) in the Physical Education Courses of RS. The study was conducted from the curriculum changes resulting from the CNE-CP n. 02 (2002). Based on these changes we have analyzed the configuration of the CST. It was used an analysis of documents from the pedagogical program from the course and the curricula. Among other things, it was found that the courses have met the common law in relation to the CST, which this being offered from the second half of the course at different levels of education. Even those courses in which there are no longer prerequisites for completion of the CST, the subjects are distributed to provide support and subsidies to achieve this.

Keywords: Training, Physical Education, Degree, Teacher`s training;

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente curricular fundamental nos cursos de Licenciatura que visam a formação dos futuros professores. Com a Resolução 02/2002 (BRASIL, 2002b) do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP), este componente sofre modificações em sua carga horária. Antes tínhamos um ECS com 300 horas e hoje temos um ECS com 400 horas, um aumento de mais de 30% na carga horária.

A partir desta Resolução, assim como da Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) - a qual institui as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores -, os cursos de Licenciatura tiveram que se adequar a estas resoluções, passando, então, por uma reformulação curricular.

Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006, p. 218) destacam que, através das novas diretrizes, o professor “é compreendido como um profissional de ensino, agente ativo de suas próprias práticas pedagógicas”, e reconhece a necessidade da formação permanente no decorrer de sua carreira, tendo a pesquisa como um elemento essencial neste processo.

Neste sentido, a pesquisa que possibilitou a elaboração deste artigo tem como temática as 400 horas de ECS. Este trabalho buscou identificar, através do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e da grade curricular, os semestres letivos em que estão distribuídas as 400 horas de ECS, se existem pré-requisitos para a realização do estágio, assim como a harmonização das disciplinas cursadas.

Fazem parte deste estudo 17 Faculdades de Educação Física (FEF) que oferecem curso de Licenciatura, do estado do Rio Grande do Sul (RS). Participaram do estudo apenas os cursos-sede, aqueles cursos localizados na cidade onde surgiu a universidade ou onde está estabelecida a Reitoria e/ou a administração.

Entramos em contato com os coordenadores de curso das FEF criadas até 2000, que no passado tiveram seu ECS com 300 horas, e que oferecem curso de Licenciatura em Educação Física (EF). Este contato foi feito em um primeiro momento por e-mail, daqueles que não obtivemos resposta entramos em contato por telefone e, com alguns, pessoalmente, em suas universidades.

Foi solicitado que enviassem o PPC, assim como a matriz curricular ou grade curricular, por meio dos quais fosse possível visualizar a distribuição das disciplinas, mais especificamente a distribuição dos ECS. Esta solicitação foi realizada por correio eletrônico e correio postal.

A partir da análise documental desses documentos, foi possível destacar diversos pontos que contribuem para a discussão sobre o ECS, também podemos ver como estão

organizadas as FEF do RS e de que forma atenderam o que está estabelecido nas Resoluções já destacadas.

Estágio Curricular Supervisionado e a Formação de Professores

Os estágios são elementos constituintes dos currículos dos mais diversos cursos de formação em nível superior, e também em nível médio. Os estágios, como etapa, como fase “conclusiva” da atividade acadêmica caracterizam-se como parte essencial de suas formações. Pode-se afirmar que “sem estágio” as formações profissionais em nível superior ficam incompletas. E, em se tratando da formação de professores, os estágios historicamente fizeram parte dos currículos das mais diversas Licenciaturas.

O ECS é uma etapa importante no processo de formação profissional, como enfatizam Pimenta e Lima (2008, p. 24), “o estágio curricular é campo de conhecimento”. Assim, o estágio como campo de conhecimento e também, como destacam as autoras, como eixo curricular central irá possibilitar que sejam trabalhados aspectos necessários para a prática da docência.

Como destaca Pelozo (2007), o ECS é essencial para motivar o processo dialético de reflexão do futuro professor, possibilitando assim o desenvolvimento da práxis pedagógica. A práxis pedagógica, segundo Ventorim (2001, p. 102), “é um contínuo processo de construção, criação e recriação coletiva tanto no interior do curso de formação como no contexto de atuação profissional em que a própria prática [...] acontece”

De acordo com Pimenta e Lima (2008), o ECS é um momento de reflexão da práxis, que irá possibilitar as trocas, aquele aluno/professor/estagiário que ainda não possui experiência do magistério poderá aprender com aqueles já experientes.

Segundo Krug (2001, p. 41), é muito importante que o professor reflita a sua prática, na sua prática. Ressalta, ainda, que “realizar reflexão da experiência real é característica de um trabalho intelectual que rompe com os modelos academicistas tradicionais”. Ainda o mesmo autor coloca que a prática é um momento educativo quando este aluno poderá refletir a sua própria vivência escolar.

Os futuros profissionais têm nos estágios uma etapa obrigatória durante o desenvolvimento de sua formação acadêmica, consequência sociais e de mercado da modernidade,. Isso implica uma aproximação e intervenção metódica e burocrática na realidade profissional, por vezes os primeiros contatos com a futura realidade profissional.

Como realçam Nunes e Fraga (2006, p. 304), o estágio é uma “fase importante para o desenvolvimento de um professor”, considerado um requisito obrigatório na formação do

licenciado em EF. Enfatizam, ainda, que, sem o ECS, “não há oportunidade em vivenciar a prática docente e seus desafios” antes de o aluno enfrentar o campo de trabalho.

Ainda os mesmos autores destacam que é através do estágio e no estágio que o aluno/professor/estagiário se sente diretamente responsável por seus alunos, conhecendo, com olhar de docente, a realidade escolar. Afirmamos, então, que é necessário que o aluno tenha diversas experiências dentro do campo escolar, com o intuito de absorver o máximo delas, como base para sua futura atuação profissional na escola.

Pereira (2008) destaca que os ECS representam a realidade concreta, porquanto explicitam problemas e questões sociais, econômicas e culturais, e ainda tratam da cultura e da vida de pessoas/alunos que esperam o melhor da escola pública, o melhor dos professores.

O ECS, como dizem Pimenta e Lima (2008), pode ser uma oportunidade de aprender a profissão docente, assim como uma possibilidade de construção da identidade profissional. As mesmas autoras destacam ainda a necessidade de os professores orientadores caminharem para que o ECS seja uma aproximação e apropriação da realidade.

Com tudo isso, afirma-se a importância do ECS para a formação do futuro professor de EF, para que se tenha, acima de tudo, uma formação mais qualificada, para que, ao entrar no campo de trabalho, ao ingressar no ambiente escolar, já esteja mais preparado ou, pelo menos, mais familiarizado com este ambiente.

Dentre outros autores, de acordo com Munhöz et al. (2006, p. 243), a formação de professores de EF deve ser uma formação mais crítica, em que a pesquisa e a reflexão teórica sobre a educação estejam presentes, “seja minimizada a ênfase dada à preparação tecnicista (esportiva), orientando-a para atender às necessidades da realidade escolar e os objetivos da escola”.

A preocupação com a criticidade também se encontra em (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2006, p. 215), quando dizem:

A formação tem sido marcada por uma tendência generalista para abranger diversidade da ação profissional; por uma estrutura curricular que beneficia a fragmentação do conhecimento e a valorização de disciplinas de cunho biológico em detrimento do conteúdo disciplinas das Ciências Humanas; e pela ênfase na formação técnico-desportiva.

Ventorim (2001, p. 93) destaca que os cursos de formação de professores devem ter em vista a formação tanto teórica como prática dos futuros professores, para que estes estejam preparados para o “enfrentamento dos desafios do trabalho pedagógico no interior das escolas”. Segundo Rozengardt (2006, p. 281), a formação docente ou formação profissional é

construída “en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de las representaciones sociales y psíquicas de los actores”.

Por isso, a grande significância do ECS na formação e preparação deste profissional, além da relevância de a prática estar inserida no curso de formação desde o início do curso. Salientamos a necessidade de teoria e prática não serem desassociadas, que interajam e que uma sobreponha à outra, buscando a articulação e a verdadeira interação.

Configuração Anterior dos Estágios Curriculares Supervisionados

Pereira (2005) realizou estudo de abrangência estadual abordando os Estágios Curriculares Supervisionados com 300 horas. Participaram faculdades de EF com curso de Licenciatura. Através desta pesquisa e de estudos realizados por Montiel e Pereira (2004a, 2004b, 2005 e 2006), tem-se subsídios para pautar nosso presente trabalho.

Um dos dados encontrados e que merece bastante a nossa atenção é que das 12 FEF estudadas, uma grande parte tinha o ECS nos últimos semestre de curso, o que deixava a prática muito distanciada da teoria. Nem sempre o aluno em estágio tinha tempo e oportunidade para refletir sua prática e contrastá-la com a teoria que estava sendo estudada.

Como observam Leite, Ghedin e Almeida (2008), é importante que o ECS esteja presente no processo de formação, que não seja apenas em uma etapa, ao final do curso. Ainda Rozengardt (2006) destaca que é importante observar o campo de trabalho, no caso a escola, desde o início da formação acadêmica.

[...] a teoria garante a fundamentação teórica e conseqüentemente, possibilita ao aluno/estagiário o entendimento da estrutura e do funcionamento da escola. No entanto, somente a prática viabiliza a reflexão sobre o ato, tornando-o intencional e consciente. É por meio desta relação entre teoria e prática que o profissional adquire a competência técnica, fundamental a práxis pedagógica (PELOZO, 2007, p. 6).

Além do que foi colocado pelos autores acima citados, Nunes e Fraga (2006) enfatizam que é preciso refletir esta prática, e que isto deve acontecer desde o início do curso de formação. O ECS é um momento que deve oportunizar momentos de reflexão sobre a prática e se este ocorrer só ao final do curso, como será possível uma reflexão crítica, uma reflexão que o leve ao encontro do que foi visto na teoria? O ECS deve proporcionar uma reflexão da prática, aliado ao que se viu na teoria.

Nunes e Fraga (2006, p. 307) afirmam que se torna “evidente a necessidade de se discutir com mais profundidade os conhecimentos teóricos que sustentam a prática docente”,

mas que ainda é mais importante que se pense em uma “conexão entre teoria e prática desde o primeiro semestre do curso de Licenciatura.

Outro fato observado através destes estudos é que o aluno não tinha obrigação de passar por todos os níveis de ensino da educação básica, muitos eram recomendados para que, ao escolher, fizessem buscando uma diversificação, mas não como obrigação. Algumas FEF, que apresentavam mais de um estágio na área escolar, já apresentavam seus estágios divididos por níveis de ensino, mas a grande maioria não.

Focando-se apenas nas aulas de EF desenvolvidas em escolas, como o elemento fundamental do ECS, o estudo relata que em nenhuma das universidades havia, efetivamente, 300 horas de aulas nas escolas, algumas apresentaram menos de 50 horas de prática efetiva.

Para completar as 300 horas de ECS, as FEF havia atividades diversificadas, tais como participação das aulas teóricas, oficinas, encontros pedagógicos (orientações) e seminários. Também apareceram atividades realizadas junto à comunidade, sem vinculação direta com a escola e, também, atividades “extracurriculares”.

É importante observar esses dados, porque, muitas vezes o ECS, como destacam Pimenta e Lima (2008, p. 101), resumem-se a atividades distantes da realidade escolar, “resumindo-se, muitas vezes, a miniaulas na própria universidade e a palestras proferidas por profissionais convidados”.

Kist (2007), ao falar das 300 horas de prática estabelecidas pela LDBN de 1996, ressalta que, em muitas oportunidades, ficam resumidas a 30 ou 60 horas nas escolas. Não podemos deixar que o ECS que seria o momento de o aluno estar mais na escola fique concentrado em outras atividades que não referentes à prática docente.

As trezentas horas de prática, por exemplo, normalmente, tem sido diluídas e/ou mascaradas no interior de outras disciplinas dos chamados “conteúdos específicos”, através da apresentação de seminários ou exposição oral de trabalhos para os demais colegas de curso. Ao Estágio Curricular, propriamente dito, ao exercício concreto da profissão, tem restado uma pequena parcela que oscila entre 30 a 60 horas-aula em Escola de Educação Básica para o exercício da docência (KIST, 2007, p. 25).

Esses dados apresentados, mesmo que de forma simplificada, demonstram que o ECS apresentava alguns problemas para a formação deste futuro professor. Primeiramente, pelo seu primeiro contato com o ambiente escolar ocorrer muito ao final do curso, o que causava certa ansiedade por parte dos estagiários e ficava mais difícil para realizar uma articulação entre teoria e prática.’

Outro fato é a carga horária efetiva de prática, que era muito reduzida, o que poderia levar este aluno/professor/estagiário a não se sentir tão preparado para atuar depois em uma escola, com pouco tempo para o aluno conhecer o funcionamento da escola.

Pelozo (2007) menciona que quando o estágio é realizado amparado por uma fundamentação teórica, proporciona ao professor um entendimento maior das situações escolares, o que resulta numa intervenção mais adequada à realidade. Assim este aluno, ao ingressar no campo de trabalho, terá um respaldo maior para atuar, já terá uma visão mais ampliada deste ambiente escolar e, de certa forma, poderá se preparar melhor para o que irá encontrar.

O ECS, conforme Pimenta e Lima (2008), deve ser um meio de superação entre a prática e a teoria, como aproximação da realidade com o embasamento teórico, como campo de pesquisa pedagógica e como um dos elementos iniciais de construção da identidade profissional docente.

Em estudo realizado por Muñoz et al. (2006) sobre dificuldades “teórico-práticas” vivenciadas durante o curso de graduação, que interferiram no exercício profissional dos professores das redes públicas de ensino, os professores apontam como maior dificuldade vivenciada o distanciamento da teoria com a prática.

De acordo com Rozengardt (2006), é preciso acabar com o distanciamento entre teoria e prática, sendo:

[...] necesario romper las dicotomías de teoría y práctica, reconociendo las ideas que se expresan en todo régimen de prácticas y en los modos en que las prácticas generan discursos. Anular las ‘materias teóricas’ y las ‘materias prácticas’ (ROZENGARDT, 2006, p. 292).

As mudanças curriculares podem ter vindo de modo a tornar este processo de formação mais qualificado, já que temos uma avaliação positiva em relação à carga horária destinada à parte prática, assim como uma preocupação em uma formação em que a prática não esteja desarticulada do restante do curso.

Na Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), diz que a prática não pode ficar num espaço isolado dentro do currículo, deve estar presente desde o início do curso, fazer parte de todo o processo de formação docente, estar presente em todas as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação e não apenas nas disciplinas pedagógicas.

Configuração Atual dos Estágios Curriculares Supervisionados

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em sua essência, e com forte influência do Parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2001), apontam para a prática e para o envolvimento dos acadêmicos em atividades mais fortemente relacionadas com as futuras funções docentes. Desse modo, na atualidade e diferente de realidades anteriores, ao acatar a legislação para a formação de professores, verifica-se uma configuração mais positiva e diversa do que anteriormente ocorria.

As DCN dão diretrizes para que se tenha uma formação de professores que não se resume aos conhecimentos obtidos somente nas aulas. Dessa forma, abrindo espaço para as atividades complementares, valoriza-se a diversidade na formação, o aproveitamento de outros conhecimentos não oriundos da sala de aula e as práticas como componentes curriculares, na busca de formação menos teoricista ou afastada de ações vivenciais concretas.

E as DCN ao elevar em mais de 30% a quantidade de horas no ECS, também contribuem para que os acadêmicos dos cursos de Licenciatura, em suas formações, tenham maior contato com as atividades e ações práticas.

A pesquisa, como já colocado anteriormente, envolveu 17 FEF do RS, sendo analisado o PPC das faculdades; destas, 8 nos disponibilizaram seus PPC integralmente, 3 apenas a parte referente ao ECS, 1 não pode disponibilizar e 5 ainda não se manifestaram em relação à solicitação feita. Em relação à grade curricular do curso de Licenciatura em EF, temos a nossa disposição as 17, destas apenas em duas não podemos identificar a existência ou não de pré-requisitos.

Por conseguinte, foi realizada uma análise documental, buscamos localizar onde se encontram os ECS, em quais semestres letivos, como está a distribuição das 400 horas de ECS ao longo do curso, assim como a relação das demais disciplinas com o ECS.

O Projeto Pedagógico, segundo Veiga (2003, p. 271), é “um documento programático que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso”. Por isso, a importância de estarmos utilizando este documento em nossa pesquisa.

Através da análise deste documento, podemos identificar que os ECS em dez das FEF estudadas estão distribuídos nos três últimos semestres de curso, sendo que destas FEF uma possui, ao longo do curso, 6 semestres, quatro delas possuem 7 semestres e cinco FEF apresentam curso com 8 semestres. Isso demonstra certa coerência com o que diz na Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b, p. 1), a qual estabelece o ECS a partir da segunda metade do curso.

Ainda em relação à localização dos ECS, podemos constatar que em quatro FEF, todas com 8 semestre, os estágios são oferecidos nos quatro últimos semestres do curso, tendo uma melhor distribuição das 400 horas de estágio, além de estes cursos estarem totalmente de acordo com a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b). Já uma FEF que possui 6 semestres de curso apresenta o estágio nos dois últimos semestres, e as últimas duas FEF apresentam os ECS no 5º, 6º e 7º semestre, sendo que o curso possui 8 semestres ao todo.

Esses primeiros dados observados mostram uma melhor distribuição dos ECS em relação à pesquisa de 2005 (PEREIRA, 2005), já que podemos ver uma distribuição mais uniforme dos ECS, além de uma preocupação em atender ao que estabelece a Resolução a este respeito.

Nos PPC dos diversos cursos de Licenciatura em EF, encontra-se a divisão de aulas teórica e aulas práticas. Em muitas disciplinas, está explicitada a natureza da carga horária com “x” horas teóricas e “x” horas práticas. Especificamente no caso da EF, certos conteúdos/disciplinas/atividades como a Natação são impossíveis de serem pedagogicamente operacionalizados de forma meramente contemplativa, discursiva ou reflexiva.

A Natação, como elemento da cultura, é uma disciplina constituinte dos currículos dos cursos de Licenciatura em EF do RS. E, para essa disciplina, a ação prática é um imperativo para o mínimo do domínio corporal no meio líquido, assim como outras disciplinas desenvolvidas no meio aquático. Porém, mesmo essa disciplina no seu desenvolvimento acadêmico, também contempla aulas eminentemente teóricas.

Não é necessário, tampouco didaticamente seria eficaz, se entrar na água para se estudar o histórico da Natação, suas interações sociológicas ou analisar criticamente resultados de estudos sobre seus procedimentos de ensino ou processos avaliativos. Então, no meio acadêmico, em particular na EF, ao que pese a existência de aulas onde o envolvimento corporal, físico é mais intenso e aulas onde esse envolvimento corpóreo é mais limitado em relação aos esforços intelectuais, entende-se que pedagogicamente busca a superação da dicotomia teoria e prática.

Para Leite, Ghedin e Almeida (2008), teoria e prática são elementos que não podem ser separados da atividade docente, quando o professor reflete sobre a sua prática é que consegue uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua atividade educativa. Retomando o que destacam Nunes e Fraga (2006), é preciso uma relação da teoria e da prática desde o início do curso de graduação.

Outro ponto que podemos observar nos currículos, assim como nos PPC, é em relação aos pré-requisitos para a realização de estágios. Muitas FEF não possuem mais pré-requisitos,

mais especificamente em sete delas. Já em oito cursos aparecem outras disciplinas como pré-requisitos para a realização do ECS, sendo que em duas não foi possível identificar, como já colocamos anteriormente a existência ou não de pré-requisitos.

O importante a ser salientado neste momento é que estas FEF que não apresentam mais pré-requisitos apresentam uma sequência pedagógica sugerida, que seriam as disciplinas que antecedem a realização dos ECS. Ao analisar o currículo das FEF, vimos disciplinas essenciais para que o aluno se sinta mais preparado para ingressar no campo de estágio.

Podemos citar como exemplos: anatomia ou fisiologia humana; recreação, lazer ou ludicidade; introdução ou história da EF; prática pedagógica, metodologia do ensino e/ou didática; atividades rítmicas, dança, corporeidade ou expressão; ginástica; desenvolvimento motor, aprendizagem motora, comportamento motor ou psicomotricidade; disciplinas intituladas EF; disciplinas relacionadas ao esporte coletivo e/ou individual; disciplinas mais pedagógicas como sociologia, filosofia e psicologia; e disciplinas relacionadas com pesquisa.

É de extrema importância que o aluno, ao ingressar no ECS, sinta-se preparado para tal, por isso cabe ao curso oportunizar-lo uma formação inicial que lhe dê suporte para a prática. Como enfatizam Pimenta e Lima (2008, p. 44), as disciplinas, tanto as de fundamento como as de didáticas, de um curso de formação de professores, “devem contribuir para a sua finalidade: formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação”, ou seja, as disciplinas “devem oferecer conhecimentos e métodos para esse processo”.

Um fato que merece destaque é o caso de uma FEF que não está mais baseada na Resolução e sim no Parecer CNE/CP 09/2007 (BRASIL, 2007), o qual traz definições sobre a carga horária dos cursos de Licenciatura, passando a carga horária dos ECS novamente para 300 horas.

O Parecer CNE/CP 09/2007 (BRASIL, 2007), que trata da reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica, parece-nos um retrocesso na medida em que, além da diminuição da carga horária dos ECS para 300 horas, como era anteriormente, passam a não ter mais as práticas como componente curricular. Esse Parecer ainda aguarda homologação.

Conclusão

Percebe-se que, a partir da Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) e da Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), os cursos demonstram um maior equilíbrio

entre a prática e teoria, assim como uma preocupação em organizar seus currículos de forma que atendam as exigências destas resoluções.

Com o ECS a partir da metade do curso, acreditamos que o aluno passe por experiências mais diversificadas e, ao final de sua formação, sinta-se mais preparado para atuar na escola, com mais vivências, além de uma prática baseada na teoria.

As positivities podem ser expressas também na elevação quantitativa de carga horária e na vinculação objetiva com a realidade escolar, evitando, como anteriormente, que os acadêmicos, somente no último semestre letivo, tivessem contato com a escola.

Entende-se que as mudanças curriculares acarretam processos que levam certo tempo para sua ideal adequação. Porém, mesmo assim, a partir das alterações estabelecidas pelas Resoluções citadas, já foram percebidas mudanças positivas na estruturação dos cursos de Licenciatura em EF.

Pode-se afirmar que, mesmo com reservas críticas da sempre necessária mudança como elemento constitutivo e inerente aos currículos, estas alterações são positivas na medida em que indicam o ideário: a interação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores de EF do RS. Sabe-se que ainda se está distante do ideal, entendendo que o idealizado não se pode afastar do possível, para não perder sua função de orientação pedagógica, de busca da excelência.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 09, 08 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 8 maio 2001.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 24 out. 2008

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 09, 05 de dezembro de 2007. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores, em nível superior, para a educação básica e educação profissional no nível da educação básica. Brasília, DF, 5 dez. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf> Acesso em: 4 maio 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 01, 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02, 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF, 19 fev. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf> Acesso em: 01 maio 2008.

KIST, L. B. Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento de Estágio. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

KRUG, H. N. Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências. Santa Maria: O Autor, 2001.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MONTIEL, F. C.; PEREIRA, F. M. Os conteúdos e a qualidade de vida na Prática de Ensino nos cursos de Licenciatura em Educação Física no RS: uma abordagem inicial In: Anais do XXIII Simpósio Nacional de Educação Física, Pelotas, 2004a. CD-ROM

_____. O Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul In: XII Congresso de Iniciação Científica da UCPel - Ciência e Consciência, Pelotas, 2004b. CD-ROM

_____. Esporte nas Práticas de Ensino In: Anais do Ciência e Cultura / PETPremier - Educação Física: a consolidação como profissão e campo acadêmico, Pelotas, 2005. CD-ROM

_____. Processos avaliativos desenvolvidos no ensino médio durante as Práticas de Ensino/Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul In: Anais do XIV Congresso de Iniciação Científica / VII Encontro de Pós-Graduação, Pelotas, 2006. CD-ROM

MUNÕZ, G. H. et. al. Reforma curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. Revista Pensar a Prática. vol. 9, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/55/showToc>> Acesso em: 10 ago. 2009.

NUNES, R. V.; FRAGA, A. B. “Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS. Revista Pensar a Prática. vol. 9, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/55/showToc>> Acesso em: 10 ago. 2009.

- PAIVA, F. S. L.; ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. Revista Pensar a Prática. vol. 9, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/55/showToc>> Acesso em: 10 ago. 2009.
- PELOZO, R. C. B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. Revista Científica eletrônica de Pedagogia. Ano V, n. 10. São Paulo, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.revista.inf.br/pedagogia10/pages/artigos/edic10-anov-art07.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2009.
- PEREIRA, F. M. Educação Física e qualidade de vida: A Prática de Ensino dos futuros professores no Rio Grande do Sul. Pelotas, ESEF/UFPel-CNPq. Relatório de Pesquisa. 2005. _____ . Configuração pedagógica dos Estágios Curriculares Supervisionados na UFPel: passado, presente e perspectivas. Pelotas: Cópia Santa Cruz, 2008.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- ROZENGARDT, R. Pensar las prácticas de formación de profesores en Educación Física. Revista Pensar a Prática. vol. 9, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/55/showToc>> Acesso em: 10 ago. 2009.
- VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos CEDES , vol.23, n.61, 2003, p. 267-281. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622003006100002&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 20 out. 2009.
- VENTORIM, S. A formação do professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado em Educação Física. In: CAPARRÓZ, F. E. Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção. v. 1. Vitória, ES: Proteoria, 2001.

Currículo Síntese dos Autores

Fabiana Celente Montiel

Licenciada em Educação Física ESEF/UFPEL (2005). Especialista em Educação Física Escolar UGF (2008), mestranda em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas na linha de pesquisa: Educação Física, Escola e Sociedade.

Endereço Residencial: Thomaz Antônio Gonzaga 731, Areal, Pelotas/RS – CEP: 96080-240

Endereço Eletrônico: montielfabi@msn.com

Flávio Medeiros Pereira

Licenciado em Educação Física CFD/UFSM (1974). Professor Doutor em Ciências Humanas – Educação FAGED/UFRGS (1993). Atua na linha de pesquisa de formação de professores. Áreas de estudo: prática pedagógica em Educação Física. Professor da graduação, lecionando as disciplinas de Ginástica Escolar e Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio, Professor do Curso de Mestrado, lecionando Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar. Professor Associado II da Universidade Federal de Pelotas e Coordenador do Colegiado de Curso da ESEF/UFPEL.

Endereço Residencial: Paulo Marques 374, apto 203 – Três Vendas – CEP: 96020-230, Pelotas/RS

Endereço Profissional: Luis de Camões 625 – Três Vendas – CEP: 96055-630.

Endereço Eletrônico: flaper@terra.com.br

ARTIGO 2

**Problemas evidenciados na formatação das 400 horas de Estágio Curricular
Supervisionado: as mudanças foram positivas ou negativas?**

**Problemas evidenciados na formação das 400 horas de Estágio Curricular
Supervisionado: as mudanças foram positivas ou negativas?**

The highlighted problems in the elaboration of the 400 hours of Curricular Supervised
Training: were the changes positive or negative?

Fabiana Celente Montiel

Flávio Medeiros Pereira

Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa sobre o impacto das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos cursos de Licenciatura em Educação Física (EF) do RS. O estudo foi realizado a partir das mudanças curriculares advindas da Resolução CNE/CP 02/2002. Com base nessas alterações, buscamos identificar os problemas evidenciados na formação das 400 horas de ECS, assim como se os coordenadores de curso e professores orientadores de estágio consideraram positivas ou negativas as mudanças. O estudo foi realizado em 15 cursos de EF do RS. Encontramos como principal problema o grande número de alunos em ECS, nas escolas, dificultando o acompanhamento dos mesmos e a parceria entre escola e universidade, assim como a dificuldade dos alunos que estudam à noite e trabalham durante o dia para realizar o ECS. De modo geral, tanto os coordenadores como os professores consideraram essas mudanças positivas, ainda que tenham aspectos negativos destacados pelos mesmos.

Palavras-chave: estágio; educação física; licenciatura; formação; docente;

Abstract

This work is part of a research on the impact of 400 hours of Curricular Supervised Training (CST) in the Physical Education courses of RS. The study was conducted from the curriculum changes arising from the CNE / CP 02/2002. Based on it, we try to identify the highlighted problems in the elaboration of 400 hours of CST, as well as if the course coordinators and university supervisors considered the changes positive or negative. The study was conducted in 15 courses of Physical Education in RS. It was found as the main problem, the large number of students in schools, inhibiting their follow-up and partnership between school and university, as well as the difficulty of students who study at night and work during the day to do the CST. Generally both coordinators and teachers considered these changes positive, even if there are some negative aspects highlighted by them.

Keywords: training, physical education, degree, graduation, teaching;

Introdução

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) publicou duas Resoluções que mudariam os rumos dos cursos de Licenciatura em Educação Física (EF). Na Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), institui as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores, em nível superior, para os cursos de Licenciatura, de graduação plena e na Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) estabelece a duração e a carga horária dos cursos.

Os cursos de formação de professores, através da Resolução CNE/CP 02/2004 (BRASIL, 2004) que estabeleceu o novo prazo de adequação dos cursos, tiveram até 15 de outubro de 2005 para se adaptarem às novas Resoluções, fazendo as adequações necessárias.

A partir destas resoluções e das mudanças que sofreram os cursos de formação de professores, é que pretendemos estudar os problemas evidenciados na implementação das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), estabelecidas pela Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), assim como se estas mudanças foram consideradas positivas ou negativas.

Sabemos que mudanças sempre geram certo desconforto e desconformação, por isso buscamos entender como as Faculdades de Educação Física (FEF) viram essas alterações, principalmente no que diz respeito à carga horária de ECS, pois a mesma aumentou mais de 30%. Além do mais, segundo a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), o ECS deve ser oferecido a partir da segunda metade do curso.

Consideramos positivas as mudanças em relação ao ECS, tendo em vista que acreditamos que o aluno irá vivenciar mais o seu futuro campo de trabalho, na medida em que estará em contato maior com a escola desde a metade de seu curso de formação, além de ter mais horas efetivas de ECS. Acima de tudo, os ECS deixam de ser oferecidos apenas ao final do curso de formação, o que acontecia em uma boa parcela das faculdades, como evidenciado por Montiel e Pereira (2004).

A prática de ensino, como era chamado o ECS, aparece na legislação, de acordo com Brito (2008), a partir da lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8530 de 1946, quando passa a fazer parte dos currículos dos cursos de formação de professores. Segundo Vincenzi (2007), o Parecer nº 292/1962 fixa as matérias pedagógicas para os cursos de Licenciatura, entre elas a Prática de Ensino em forma de Estágio Supervisionado. A mesma autora coloca que a Resolução nº 02/1969 fixa o período de estágio em 5% da duração total do curso. A LDBN de 1996 (BRASIL, 2006) estabelece a duração dos estágios em 300 horas.

O ECS constitui-se historicamente, sendo uma etapa importante nos cursos de formação, Agostini (2008, p. 134) destaca que, de acordo com os estagiários participantes do seu estudo, o ECS é “considerado como um momento importante para a formação do futuro professor, um período de aprendizagens que proporciona o contato com as dificuldades da prática pedagógica e permite vivenciar a realidade escolar”.

Muñoz et al. (2006, p. 240), em estudo realizado com professores das redes públicas de ensino, ao apresentarem sugestões para o curso de Licenciatura, propõem que as horas de estágio sejam aumentadas “de tal forma que as disciplinas do curso, associadas, direta ou indiretamente, à prática docente, fiquem bem mais próxima da realidade da escola pública”.

Este dado demonstra que estes professores - que tiveram, segundo os mesmos autores, sua formação entre os anos 2000 e 2005 - sentem uma necessidade de que os cursos de formação de professores vinculem mais às suas atividades, assim como as disciplinas ao futuro campo de trabalho de seus alunos. Acreditam que um fator que podia facilitar a entrada na escola, o começo de sua trajetória profissional, seria aumentando a carga horária destinada ao ECS, desde que desenvolvido com qualidade pelos estagiários e com preocupação por parte dos professores orientadores.

De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001, p. 10), o ECS é entendido como:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

Segundo este parecer no qual foi fundamentada a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), o ESC tem como objetivo a relação entre teoria e prática, não deve ser uma atividade que se aproveite do estagiário “como mão-de-obra barata e disfarçada”. (BRASIL, 2001, p. 10) Este é um momento de formação profissional do futuro professor em seu futuro campo de trabalho com acompanhamento e responsabilidade de um profissional já habilitado.

Não é somente o aumento da carga horária do ECS que irá garantir uma formação mais adequada, é preciso um ECS de qualidade, cujos professores das FEF, por ele responsáveis, estejam preocupados em oferecer um ECS de qualidade, com espaços para articulação entre a prática vivenciada e a teoria estudada.

De acordo com Agostini (2008, p. 31), o ESC deve ser pensado “a partir de uma perspectiva nova, como espaço de formação, aprendizagem, trabalho, pesquisa e, sobretudo como encontro entre experiência e conhecimento”. A autora reforça importância do estágio para a formação do professor. Como realçam Nunes e Fraga (2006, p. 304), o estágio é uma “fase importante para o desenvolvimento de um professor”, um requisito obrigatório na formação do licenciado em EF. Ressaltam, ainda, que sem o estágio “não há oportunidade em vivenciar a prática docente e seus desafios” antes de ingressarem no campo de trabalho.

Ao pensar o ECS, deve-se ter a preocupação de que este esteja integrado ao projeto curricular do curso de formação como um todo, como destaca Vincensi (2007). Segundo a mesma autora e também de acordo com Pimenta e Lima (2008), é campo de conhecimento, e, como destaca Vincensi (2007, p. 26), o ECS “possibilita definir o sentido da profissão, o que é ser professor, considerando a realidade concreta da escola, dos alunos. Deve ser uma atividade próxima à realidade da escola, reflexiva e intencional, dotada de caráter formativo”.

Ao pensar o ECS de forma participativa, reforçando a importância da reflexão antes e durante as práticas, Scherer (2008) destaca que o ECS:

[...] é um componente importante nos Cursos de graduação desde que não seja considerado apenas como o momento de aplicação prática dos conhecimentos teóricos apreendidos durante o curso e sim como espaço em que os acadêmicos podem “mergulhar” no cotidiano do trabalho profissional (SCHERER, 2008, p. 183).

Métodos

Este estudo foi realizado com todas as FEF do RS - criadas até 2000, que no passado tiveram ECS com duração de 300 horas, mas, atualmente, com Projeto Pedagógico de Curso adequado à Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), proporcionam aos seus acadêmicos o ECS com duração mínima de 400 horas.

Participaram deste estudo quinze dos dezessete cursos de Licenciatura em EF existentes no RS, que se enquadram no critério anteriormente destacado, e que constam da página do MEC (2009). Foram estudados apenas os cursos-sede, aqueles cursos localizados na cidade onde surgiu a universidade ou onde há a Reitoria/administração da mesma. As FEF estudadas foram: URCAMP, UCS, UNICRUZ, UNISINOS, UFSM, UFRGS, ULBRA, UNIUI, FEEVALE, UNILASALLE, UFPEL, UNIVATES, IPA, FACOS, UNISC. Importante salientar que o motivo pelo qual duas universidades não estão participando do estudo é que até o momento não enviaram retorno.

Para a coleta dos dados, foram utilizados, preferencialmente, questionários, enviados aos coordenadores de curso das FEF e aos professores orientadores - um professor de cada FEF -, por e-mail e/ou correio. Também foi feito contato por telefone com todas as que não deram resposta e, em alguns casos, realizada visita na FEF para a obtenção dos dados.

Cabe salientar que todas as instituições e seus respectivos coordenadores de curso e professores estão inseridos na rede mundial de computadores e dispõem de telefones, o que deveria facilitar o presente estudo.

Foram feitos diversos contatos desde o início do mês de julho. No primeiro contato, em uma semana, já tínhamos resposta de sete FEF confirmando seu interesse em colaborar com o estudo. Antes do final do mês, já tínhamos a confirmação de quinze universidades, uma faculdade confirmou a sua participação no final do mês de agosto e a última no mês de dezembro. Desde o momento que obtivemos retorno sobre o interesse em colaborar com o estudo, enviamos diversos e-mails, quase que semanais, solicitando retorno do que tinha sido requerido.

Além do contato por email, foram feitos diversos contatos por telefone, diretamente com os coordenadores dos cursos de Licenciatura. Como algumas FEF estavam demorando a retornar, no início do mês de setembro, enviamos por correio para todas as que não tinham retornado as solicitações, os questionários de pesquisa e todos os documentos já enviados por e-mail. Com aquelas em que até mesmo o contato por telefone estava difícil, fomos até a FEF.

Após a coleta de dados, foi realizada análise e discussão dos resultados, quando se realizou uma descrição e interpretação dos resultados, relacionando o que foi encontrado com conhecimentos mais amplos relacionados ao estudo. A partir da análise de conteúdo dos resultados obtidos com os instrumentos da pesquisa, os questionários, os dados foram agrupados de maneira sistemática, de forma que a sua leitura e entendimento efetivassem-se de uma forma mais precisa e clara.

O estudo foi submetido e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Escola Superior de Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas, sob o número de Protocolo 060/2009. Todos os sujeitos participaram como voluntários e estavam de acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido.

Discussão dos Resultados

Iniciaremos apresentando os resultados obtidos em relação aos problemas evidenciados em relação ao ECS com 400 horas, em que tanto os coordenadores de curso

como os professores orientadores de estágios foram questionados sobre quais os principais problemas evidenciados no desenvolvimento do atual formato do ECS.

Um dos problemas evidenciados foi em relação ao curso ter ficado com três anos (com seis semestres) e, portanto, apresentar um currículo mais fragilizado, o que não deixaria os alunos/professores/estagiários bem preparados para realizarem o estágio, os alunos teriam pouco tempo para se prepararem para o estágio. Ressaltamos que a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) estabelece um currículo mínimo de três anos, podendo os cursos oferecerem uma carga horária maior.

A organização de um currículo com três anos, por parte de universidades não públicas, pode estar relacionada a questões financeiras. O curso, ao se organizar em três anos, tem um custo menor com os alunos e ainda pode acarretar uma maior procura por ser um curso de graduação em que o aluno terá sua formação mais rápida.

Outra FEF também destaca a redução do número de semestre nos cursos, como um dos problemas advindos a partir da Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) e da Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), pois, de acordo com este curso, é percebida uma menor maturidade dos alunos para o enfrentamento dos desafios. Ressaltam, porém, que devemos atentar para o fato de que os alunos hoje, ao saírem do ensino médio e ingressarem na universidade, em grande parte, apresentam um comportamento imaturo, com dificuldade em manter uma posição de acadêmico comprometido com sua formação assim como consciente de sua responsabilidade ética, técnica e científica.

Destacado também como problema o fato de se ter não só os estagiários dos cursos de EF nas escolas, ou seja, as escolas ficam com muitos estagiários, devido a todos os cursos de Licenciatura terem seus ECS também com 400 horas, fato que leva as escolas a terem muitos estagiários de diversos cursos durante todo o ano letivo. Com o aumento da carga horária, os alunos aumentaram seu tempo dentro das escolas, tendo os estagiários que assumirem mais turmas para completar a carga horária, o que fica ainda mais difícil nas escolas com apenas duas aulas de EF por semana.

O aumento da carga horária do ECS para 400 horas, advindo da Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), provocou certo “desconforto” para as escolas, tendo em vista que aumentou, consideravelmente, o número de alunos estagiários em sala de aula, como ressaltado por Agostini (2008, p. 166).

Um fator bastante ressaltado foi a falta de interação entre universidade e escola, ou seja, falta uma vinculação entre as redes de ensino escolares e a FEF. Esta falta de vinculação acaba dificultando o contato com as escolas, muitas já não querem mais receber os

estagiários, já que não tem retorno da universidade. É importante que se tenha uma boa relação entre escola e universidade, o que possibilitará trocas de experiências e vivências. Outro problema ressaltado envolve os professores das turmas que irão receber os estagiários, que nem sempre assumem uma parceria no acompanhamento deste estagiário.

Agostini (2008, p. 22) realça a importância de uma maior articulação entre universidade e escola, “esse aumento do tempo de permanência do aluno estagiário na escola (campo de estágio) acaba modificando as aulas na turma em que se realizará o Estágio Curricular”. Pimenta e Lima (2008) ainda destacam a importância do convênio entre universidade e escola, para que seja possível a interação entre a formação inicial e a formação continuada.

Assim, faz-se necessário e urgente, o estabelecimento de formas e/ou programas de parcerias das agências formadoras com as redes de ensino, no sentido de proporcionar atendimento/acompanhamento aos alunos estagiários tanto na fase de preparação, como na fase de desenvolvimento do Estágio Curricular, visando não prejudicar a integralidade no processo de formação inicial do futuro profissional do ensino (AGOSTINI, 2008, p. 167)

Relacionado ainda com os professores da escola, está o fato de que muitas escolas não dispõem de professor de EF na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa situação não está diretamente relacionada com as mudanças curriculares e, sim, com a organização das redes de ensino, porém merece destaque, pois interfere na formação. Com isso, muitas vezes o estágio ocorre sem que haja um diálogo com o professor especialista da escola, pois este não existe.

Ainda relacionado diretamente com a escola, está a burocratização, muitas escolas estão exigindo várias “coisas” para poderem fechar o contrato com as FEF, assim como a dificuldade de se conseguir escolas para a realização dos estágios. Esta dificuldade aparece principalmente nas escolas particulares. Este problema relacionado às escolas particulares é destacado por Barillari (2008, p. 84), ao colocar que “as escolas da rede privada de ensino tendem a dificultar o acesso de estagiários no seu interior”.

Como é ressaltado pela mesma autora, o processo de formação depende de as escolas abrirem espaço para a realização de ECS. É importante dizer que são nas escolas públicas que encontramos mais campo de estágio. As escolas estaduais, como destacado por uma FEF, também apresentam problema para o desenvolvimento dos ECS, não por não quererem receber os alunos, mas sim pela constante troca de professores e troca de horários, o que causa

transtornos na realização do ECS. Assim como também foi ressaltado que existem poucas escolas com uma proposta curricular adequada à nova forma de desenvolvimento dos ECS.

Barillari (2008) enfatiza que existe uma grande distância entre universidade e escola. Como se universidade e escola não fizessem parte do mesmo contexto, como se as duas instituições não fossem responsáveis pela educação, ou ainda como coloca a autora, “a educação superior é uma e os outros níveis se apresentam em outro patamar (p. 103)”. Kist (2007) também realça a importância de uma relação mais concreta entre universidade e escola, para que se consiga realmente nos cursos de Licenciatura uma formação de professores para educação básica.

Uma boa relação também é necessária entre os professores da escola e os professores orientadores de estágio, para que consigam colaborar com o estagiário no desenvolvimento de sua prática. Como reforça a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a, p. 4) em seu artigo 7º, parágrafo IV, é preciso um trabalho compartilhado, “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados”.

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002a, p. 6).

Como destaca Agostini (2008, p. 116), foi possível perceber, pelo relato dos estagiários, que os professores das escolas não demonstram preocupação "em auxiliar o estagiário em formação, vêem-no como um substituto para suas aulas”, ou seja, alguém “que vai amenizar sua sobrecarga de trabalho”.

Ainda a mesma autora realça que o professor da escola precisa se conscientizar de que este estagiário “esta em processo de formação, construindo sua identidade docente, necessitando de acompanhamento e de todo o auxílio necessário da escola e, sobretudo, do professor regente nesse momento essencial para a sua formação inicial” (AGOSTINI, 2008, p. 116). É importante que o professor da escola perceba seu papel no processo de formação do estagiário.

A participação da supervisora local não é só de observação das ações e do planejamento da estagiária, o conhecimento que tem da turma e a experiência são aspectos que podem contribuir com a organização do planejamento das aulas, bem como com a realização de um trabalho cooperativo com a estagiária. A supervisora

local é, também, o elo de comunicação entre o campo de estágio e a instituição formadora (VINCENSI, 2007, p. 57).

Outro ponto destacado está relacionado com a supervisão dos estagiários. O termo supervisão refere-se a dirigir, orientar, inspecionar, o que ressalta a importância de um profissional com formação e experiência nesta área. Devido ao aumento de carga horária do estágio, também pelo fato de se ter mais estágios ao longo do curso, a supervisão mais sistemática dos alunos/professores/estagiários no campo de estágio fica difícil, a carga horária do professor não supre toda a demanda, ou ainda, o atendimento a este aluno não é dado com a qualidade que ele mereceria.

A supervisão e acompanhamento do aluno é uma etapa importante no processo de formação. Conforme destacado por Agostini (2008, p. 152), “Acreditamos que o bom desenvolvimento do estágio necessita de uma boa preparação, organização, acompanhamento e avaliação de todos os sujeitos envolvidos neste processo formativo”. Barillari (2008) coloca que o controle rigoroso do ECS é necessário para que os alunos levem-no a sério como um momento de aprendizagem, como uma preparação para sua futura prática, uma preparação para a realidade escolar.

Vincensi (2007) coloca que a função do professor supervisor de estágio deve ir além do acompanhamento da ação docente durante o ECS. Este professor deve intervir no planejamento, nas aprendizagens, oferecendo suporte teórico para o estagiário. Acima de tudo, o professor supervisor deve provocar a reflexão do estagiário sobre as suas ações propostas e executadas. A mesma autora ainda destaca que a supervisão se realiza através de diálogo e interação, a supervisão de estágio é “um trabalho de construção permanente, de reflexão e intervenção na realidade” (VINCENSI, 2007, p. 57).

Na relação supervisor e estagiário, o papel do supervisor é o de orientador, de mediador da experiência do estagiário. O seu conhecimento sobre a prática educativa, bem como seu conhecimento teórico outorgam-lhe um papel diferenciado. É seu dever orientar, sugerir, exigir, intervir na prática da estagiária possibilitando a construção da docência em toda a sua complexidade (VINCENSI, 2007, p. 56).

A falta de professores que trabalhem com o estágio é um problema dentro das universidades, como realça Agostini (2008). Este é um problema institucional e deveria ser sanado pelas universidades com a contratação de mais professores para atuarem em disciplinas relacionadas com o ECS, “visando proporcionar melhores formas de atendimento aos alunos estagiários em fase de formação inicial” (p. 168). A mesma autora ainda coloca

que “a universidade deveria fornecer meios para que os professores orientadores de Estágio Curricular pudessem se deslocar até as escolas, isentos de quaisquer custos financeiros” (p. 168).

[...] constatamos que o currículo novo devido ao aumento da carga horária acarretou no aumento do número de alunos estagiários em sala de aula, gerando excesso de trabalho tanto para o professor orientador como para o professor regente, prejudicando, assim, a qualidade no atendimento aos alunos estagiários (AGOSTINI, 2008, p. 157).

Podemos ver, por meio da pesquisa realizada, que existe uma relação média de 22 acadêmicos por professor orientador. Anteriormente, quando o ECS era de 300 horas, havia 18 acadêmicos para cada professor, não demonstrando uma grande diferença, já que muitas FEF diminuíram o número de ingressos no momento que dividiram o curso em Licenciatura e Bacharelado. Ainda precisamos observar que a maioria das FEF aumentou o número de estágios oferecidos aos alunos, necessitando que mais professores estejam envolvidos.

Cabe destacar, de forma geral, algumas das atividades pelas quais estes professores são responsáveis segundo os professores orientadores e coordenadores de curso das FEF estudadas. Os professores orientadores de estágio, além da orientação dos alunos em encontros presenciais na universidade, são responsáveis pelas supervisões nas escolas, através de visitas aos locais de prática, assim como pela avaliação e pelo acompanhamento durante todo o período de ECS.

Muitos também com a responsabilidade de ministrar disciplinas relacionadas ao ECS, dando orientação no que tange às metodologias a serem utilizadas na prática, fornecem ajuda com os eventuais problemas encontrados pelos alunos/estagiários. São responsáveis pela dimensão teórica do ECS, oferecendo suporte aos acadêmicos em situação de prática pedagógica na escola.

Também, em relação à supervisão, foi destacado o fato de deslocamento dos professores para visitarem a escola, deslocamentos que, muitas vezes, não são recompensados financeiramente. Em alguns casos, os ECS ocorrem em outra cidade que não a que está localizada a FEF. Destacam que, no caso de alguns cursos, a supervisão direta sobrecarregou o curso financeiramente.

Os professores e coordenadores das FEF com curso noturno destacam que um dos problemas evidenciados está relacionado ao aluno trabalhador, muitos alunos que estudam à noite normalmente trabalham durante o dia. Esses alunos têm dificuldade em conseguir conciliar o horário de serviço com o horário para o estágio, pois tem que realizar o estágio no

turno diurno. Devido ao aumento de carga horária, precisam assumir um número maior de turmas, tendo de ter mais horários disponíveis.

Apesar de todos os problemas evidenciados, podemos afirmar que os coordenadores de curso e os professores orientadores de estágio, quando questionados acerca de serem as alterações positivas ou negativas - advindas da Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) e da Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b)-, consideraram-nas positivas, ao confrontar a atual forma de ECS com a antiga,

Muito do que foi colocado pelos coordenadores de curso e professores orientadores de estágio merece destaque, mas o mais importante é que sempre falavam de uma melhor preparação dos alunos/estagiários/professores para a realização do estágio, sobretudo uma formação mais qualificada.

Foi evidenciado o fato de os alunos terem mais contato com o contexto escolar, assim como vivenciarem os diferentes ECS, exercendo sua prática pedagógica em diferentes etapas, em diferentes níveis de ensino. Quanto mais diversificadas forem as experiências dos alunos, melhor e mais qualificada será a sua formação.

A possibilidade de maior permanência no âmbito escolar faz com que se conheça e se vivencie o dia-a-dia da escola, podendo conhecer o que ocorre no interior da escola. Pereira (2008) enfatiza que os ECS representam a realidade concreta, explicitam problemas e questões sociais, econômicas e culturais, e ainda tratam da cultura e da vida de pessoas/alunos que esperam o melhor da escola pública, o melhor dos professores.

Como destaca Pelozo (2007), a Prática de Ensino e o ECS, por si só, não garante uma preparação completa para a docência deste futuro professor, mas dá oportunidades para que este “futuro educador tenha noções básicas do que é ser professor nos dias atuais” (p. 2), conhecendo a realidade onde estão inseridos os alunos. O ECS é uma oportunidade de conhecer melhor o funcionamento da escola, assim como ter maior contato com o ambiente escolar, conhecendo as possibilidades e desafios que permeiam este ambiente.

Outro ponto ressaltado é que os ECS exigem, na atualidade, mais participação da relação orientador-aluno. Os professores orientadores que assumem o estágio se mostram mais comprometidos, não existe só um aumento de carga horária, mas também um aumento na qualidade deste ECS. A preocupação não deve ser com o aumento da carga horária e sim com a forma em que é desenvolvido. Como destaca ainda um professor orientador, é positivo o fato de tanto estagiário quanto professor passarem mais tempo dentro da escola.

Entendemos que a questão primordial não deve centrar-se na preocupação com o aumento ou com a diminuição da carga horária destinada ao Estágio Curricular, mas sim, em encontrar meios para que ele possa ser desenvolvido com qualidade, independentemente da quantidade de horas estabelecida (AGOSTINI, 2008, p. 166).

A importância do acompanhamento do professor orientador no ECS é ressaltada por Lúcio (2008) a partir das reflexões de um grupo de alunos que participaram do II Fórum das Licenciaturas, promovidos pela UFPEL em 2007. A mesma autora destaca que os alunos criticam o fato de haver poucos professores responsáveis pelo ECS para a atual demanda de alunos: os professores ficam sobrecarregados e com tempo reduzido para cada aluno, o que dificulta a articulação entre teoria e prática.

Destacam o fato de a prática escolar estar embasada na teoria desenvolvida, pois o processo de intervenção na escola, o ECS, ocorre simultaneamente ao desenvolvimento da teoria na universidade. O aluno/estagiário/professor tem a oportunidade de discutir com colegas e professores da universidade as suas vivências nas escolas, falar de suas dificuldades, assim como relatar os conhecimentos utilizados em sua prática.

O fato de haver mais ECS assim como de existirem outras disciplinas que exijam que o aluno vá à escola para fazer observações ou levantamento de informações, permite um ir e vir dos alunos: escola e universidade, o que o deixa mais preparado. Há uma troca maior, um diálogo dentro da universidade, o que contribui, positivamente, no processo de formação deste aluno.

Como destacam Leite, Ghedin e Almeida (2008), é preciso pensar em uma formação que vincule teoria e prática desde o começo do curso, o que já começa a ocorrer mais a partir do ECS, conforme colocado anteriormente. Ainda os autores ressaltam que essa maior relação - teoria e prática - pode acontecer a partir da pesquisa e com a inserção no interior da escola. Vincenzi (2007, p. 88) também fala do ECS situado numa concepção de pesquisa, “estruturado em um consistente estudo da realidade do campo de estágio [...] e sustentado pela reflexão teórica”.

Em Pimenta e Lima (2008), encontra-se o estágio como meio de superação entre a prática e a teoria, como aproximação da realidade com o embasamento teórico, como campo de pesquisa pedagógica e como um dos elementos iniciais de construção da identidade profissional docente. Para Leite, Ghedin e Almeida (2008), teoria e prática são elementos que não podem ser separados da atividade docente, quando o professor reflete sobre a sua prática, consegue melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua atividade educativa.

A análise contextualizada da prática escolar à luz da teoria permite a construção da autonomia docente, a busca de soluções às situações de ensinar e aprender. A postura investigativa do professor possibilita a reorganização curricular, análise das práticas institucionais e novos encaminhamentos aos próprios professores (VINCENSI, 2007, p. 35).

O aluno consegue refletir sua prática através da teoria, é através do ECS, como coloca Kist (2007, p. 28), que este aluno poderá “relacionar as teorias que lhe foram apresentadas ao longo do curso com o processo de ensino e refletir sobre elas, pondo-as em cheque ou as confirmando”. Como afirmam Leite, Ghedin e Almeida (2008), torna-se necessário um resgate à base reflexiva da atuação profissional, para que, assim, se possa entender como são abordadas as situações-problema da prática. Para os mesmos autores, é preciso pensar a formação atrelada à reflexão crítica da realidade.

A formação inicial, como fala Tardif (2007), visa habilitar os alunos - futuros professores - à prática dos professores de profissão e fazê-los práticos e reflexivos. Refletir a partir da prática do ECS irá possibilitar, ao aluno, a construção de sua identidade profissional, Assim como os ajudará, em suas escolhas, a adquirir novos saberes referentes à prática pedagógica. Como destaca Pelozo (2007), o ECS é essencial para motivar o processo de reflexão do futuro professor, possibilitando o desenvolvimento da prática pedagógica.

Ressaltam que, ao confrontar os ECS na antiga e na atual formatação, vêem que as mudanças foram altamente positivas. Melhorou quantitativa e qualitativamente a formação, as competências práticas necessárias do aluno/estagiário/professor para o ensino no ambiente escolar, agora são mais exigidas.

O ECS deixa de representar o último momento de formação como acontecia anteriormente, como destacado por Montiel e Pereira (2004), que coloca que os ECS aconteciam em sua grande maioria ao final do curso de formação. Além do mais, os alunos exercitam uma formação menos tradicional, tendo uma relação mais direta com o futuro campo de atuação.

Como colocado por um professor em um dos questionários, os alunos/estagiários têm maior oportunidade de aprender a docência, devido à quantidade de horas que passam exercendo esta docência. Acreditamos que ele não apenas aprenda melhor a docência, mas também tenha oportunidade de construir mais cedo sua identidade profissional, já que passa a vivenciar o ECS desde a segunda metade do curso.

A oportunidade de vivenciar o ECS mais cedo, assim como a possibilidade de observar e refletir sobre a prática, permitirá, segundo Pelozo (2007, p. 22), que “o aluno/estagiário reafirme sua escolha pela profissão e resolva assumir-se como profissional

politicado desde o início de sua carreira”. O aluno passa a ter mais certeza de que quer ser professor, apreendendo desde cedo sua futura profissão. Kist (2007, p. 30) ressalta que o ECS é parte do processo que constitui um professor para a educação básica, é “uma parte do caminho que leva um sujeito a aprender a ser professor”.

Também foi salientado que estas alterações demonstraram o amadurecimento do ECS. Antes, em grande parte das FEF, o aluno optava pelo local onde iria estagiar, em que nível de ensino ia exercer sua prática pedagógica, agora ele passa a perceber e vivenciar cada uma das etapas da escolares, além de ter uma melhor compreensão e avaliação da docência. Trabalhar nos quatro níveis de ensino é um grande avanço na diversificação de experiências.

As alterações advindas são positivas apesar de ser um processo mais complexo e trabalhoso, que envolve maior participação do professor orientador de estágio. O estágio é mais produtivo e o resultado melhor. O aluno sai mais bem preparado, tem uma maior capacitação já que é obrigado a passar por todos os níveis de ensino.

Existem aqueles que consideraram essas alterações negativas, muitos pontos destacados estão relacionados com os problemas evidenciados no desenvolvimento do ECS. Como, por exemplo, a dificuldade do ECS para o aluno-trabalhador, pelo despreparo acadêmico em cursos com três anos - junto com as alterações pedagógicas vieram as alterações administrativas.

Os participantes do estudo destacam como ponto negativo a readequação do Projeto Pedagógico do Curso, no que se refere à exclusão de alguns componentes curriculares, devido às alterações exigidas pelas novas diretrizes curriculares nacionais, tendo que compensar os conteúdos e os tempos de professores nos tempos de ECS.

Salientamos que uma das FEF estudadas não está mais baseada na Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) e sim no Parecer CNE/CP 09/2007 (BRASIL, 2007), que trata da reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica, em que passariam a ter, novamente, 300 horas de ECS. Este Parecer ainda aguarda homologação.

Por fim, cabe ressaltar que algumas FEF não destacam problemas com o atual ECS, e também colocam que não consideram as mudanças nem positivas nem negativas, uma vez que foram poucas as alterações curriculares sofridas pelos cursos.

Conclusão

Concluimos que as mudanças e alterações curriculares advindas da Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) e da Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b)-

principalmente ao que está relacionado às 400 horas de ECS- foram positivas para a grande maioria das FEF, como relatado pelos coordenadores de curso e professores orientadores de estágio.

Com o ECS a partir da segunda metade do curso e com o aumento da carga horária, foi evidenciada maior preparação e formação do aluno atuar na escola, além de maior diversificação de experiências, o aluno em situação de estágio tem mais oportunidades de discutir teoria e prática juntas. Os alunos ficam mais horas dentro da escola, o que faz com que experimentem a docência e vivenciem mais o cotidiano do ambiente escolar, etapa importantíssima no processo de formação do professor.

Apesar dos problemas ainda evidenciados em relação ao ECS, detectamos uma tentativa em qualificar mais este momento da formação, com os professores mais preocupados com seus alunos e estágios e com a relação que deve ser estabelecida entre universidade e escola - fundamental para a formação dos futuros professores que estão em processo de construção de uma identidade profissional.

Com o estreitamento da relação entre universidade e escola, com a maior colaboração do professor da escola na formação inicial deste aluno, com uma boa relação entre professor universitário e professor da escola, a vivência do ECS será uma etapa mais tranquila dentro do processo de formação. O aluno/estagiário/professor terá apoio de diferentes profissionais na resolução de situações-problema e na solução das dificuldades encontradas na prática. Além de ter a oportunidade de refletir junto com os diferentes profissionais a práxis pedagógica.

Acreditamos que juntamente com o aumento da carga horária do ECS veio o aumento do comprometimento com este componente curricular, todos reforçam a sua importância dentro do espaço de formação. Salientamos que não basta aumentar a carga horária do ECS, é preciso preocupação com um trabalho de qualidade, com resultados positivos na qualificação do futuro professor.

A Resolução CNE/CP 01/2002 (Brasil, 2002a) e a Resolução CNE/CP 02/2002 (Brasil, 2002b) trouxeram mudanças significativas para os cursos de Licenciatura, consideradas, por uns, positivas e, por outros, negativas, mas caminham para tornar melhor o processo de formação dos professores. Sabemos que muitos são os problemas evidenciados a partir desta nova legislação, mas precisamos pensar nos pontos positivos, no que trouxe de melhor para as FEF.

A literatura destaca várias maneiras de desenvolver o ECS nesta atual formação de maneira mais eficaz, com maior articulação entre teoria e prática, em que o aluno buscasse o verdadeiro conhecimento do contexto escolar, com uma aproximação da profissão,

vivenciando experiências diversificadas através de uma prática refletida, com um trabalho em parceria entre escola e universidade. Destacamos a perspectiva do ECS numa concepção de pesquisa, tão ressaltado por Pimenta e Lima (2008) e outros autores aqui mencionados, em que todos estivessem envolvidos no processo de formação, professor orientador de estágio, professor da escola e aluno/estagiário.

Entendemos que as mudanças implicam processos, os quais levam certo tempo para sua conclusão. Mesmo assim, a partir das alterações estabelecidas pelas Resoluções citadas, já foram percebidas alterações positivas nos ECS dos cursos de Licenciatura em EF. Afirmamos que estas alterações são positivas na medida em que indicam o ideário, que, no caso, seria a interação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores de EF do RS.

Referências Bibliográficas

- AGOSTINI, S. A organização e o desenvolvimento de Estágios Curriculares em cursos de Licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- BARILLARI, C. A. M. A busca da unidade teoria e prática: a formação de professores no contexto do estágio curricular supervisionado. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 28, 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 02 out. 2001. Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne_cp%2028-2001%20da%20nova%20redacao%20ao%20parecer%20cne%20cp%2021_2001.pdf> Acesso em: 24 out. 2008.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 01, 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 24 out. 2008.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02, 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF, 19 fev. 2002b.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf> Acesso em: 01 maio 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02, 27 de agosto de 2004. Adiamiento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 27 ago. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Lei nº 9.394, de diretrizes e bases da educação nacional – LDBN. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 01 maio 2008.

BRITO, E. P. P. E. Práticas pedagógicas e Estágios Curriculares: subsídios para debate. In: PEREIRA, F. M. Configuração pedagógica dos Estágios Curriculares Supervisionados na UFPel: passado, presente e perspectivas. Pelotas: Cópia Santa Cruz, 2008.

KIST, L. B. Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento de Estágio. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MEC. Ministério da Educação. Consulta de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 dez. 2009.

LÚCIO, L. M. Repensando o Estágio Curricular nos cursos de Licenciatura da UFPEL: a visão dos alunos. In: PEREIRA, F. M. Configuração pedagógica dos Estágios Curriculares Supervisionados na UFPel: passado, presente e perspectivas. Pelotas: Cópia Santa Cruz, 2008.

MONTIEL, F. C.; PEREIRA, F. M.. O Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul In: XII Congresso de Iniciação Científica da UCPel - Ciência e Consciência, Pelotas, 2004. CD-ROM

MUNÕZ, G. H. et. al. Reforma curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. Revista Pensar a Prática, v. 9, n. 2, p. 231-248, 2006. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/55/showToc>> Acesso em: 10 ago. 2009.

NUNES, R. V.; FRAGA, A. B. “Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS. Revista Pensar a Prática, v. 9, n. 2, 2006. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/55/showToc>> Acesso em: 10 ago. 2009.

PELOZO, R. C. B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. Revista Científica eletrônica de Pedagogia. Ano V, n. 10. São Paulo, jul. 2007. Disponível em:

<<http://www.revista.inf.br/pedagogia10/pages/artigos/edic10-anov-art07.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

SCHERER, A. O desafio da mudança na formação inicial de professores: o Estágio Curricular no curso de Licenciatura em Educação Física. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007

VINCENSI, M. F. Estágio Supervisionado: a teoria e a prática no fazer docente. 2007.

Dissertação (Mestrado em educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Ijuí, 2007.

Dados dos Autores:

Fabiana Celente Montiel (autor para correspondência)

Rua Thomaz Antônio Gonzaga 731 – Areal – CEP 96080-240, Pelotas/RS

Endereço Eletrônico: montielfabi@msn.com

Flávio Medeiros Pereira

Rua Paulo Marques 374, apto 203 – Três Vendas – CEP: 96020-230, Pelotas/RS

Endereço Eletrônico: flaper@terra.com.br

ARTIGO 3

**Impacto das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de
Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul**

Impacto das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul

Impacto de las 400 horas de Práctica Curricular Supervisionado en los cursos de Licenciatura en Educación Física del Rio Grande del Sur

Impact of 400 hours of Curriculum Supervised Training in the Physical Education courses from Rio Grande do Sul

Resumo

Este artigo origina-se de estudo sobre o impacto das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos cursos de Licenciatura em Educação Física do RS. A pesquisa foi realizada a partir das mudanças curriculares decorrentes da Resolução CNE/CP 02/2002, quando analisamos, através de questionários respondidos pelos coordenadores de curso e professores orientadores de estágio, o impacto nos cursos, em relação ao ECS. Verificamos que o principal impacto percebido é o aumento do tempo do aluno dentro do ambiente escolar, o que oportuniza uma maior vivência e aprendizagem de sua futura profissão.

Palavras-chave: estágio; educação física; licenciatura; formação; docente;

Resumen

Este artículo proviene del estudio del impacto de las 400 horas de Práctica Curricular Supervisionada (PCS) en los cursos de Licenciatura en Educación Física del RS. La investigación fue efectuada a partir de los cambios curriculares resultantes de la Resolución CNE/CP 02/2002, donde analizamos, a través de cuestionarios respondidos por los coordinadores del curso y los supervisores de la práctica, el impacto de éstos en estos cursos, con relación a la PCS. Hemos visto que el principal impacto es el aumento de tiempo del alumno en el entorno escolar, lo que le ofrece una mayor experiencia y aprendizaje en su futura profesión.

Palabras claves: práctica, educación física, licenciatura, formación, docente;

Abstract

This article comes from study of the impact of 400 hours of Curriculum Supervised Training (CST) in the Physical Education courses of RS. The research was carried out using the curriculum changes resulting from the CNE/CP 02/2002, it was analyzed through

questionnaires answered by the course coordinators and university supervisor, the impact of the same on these courses, in relation to CST. We found out that the main perceived impact is the increase in the length of time in which the student is inside the school environment, which makes possible to them a greater experience and learning for their future profession.

Keywords: training, physical education, degree, graduation, teaching;

Impacto das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul

Introdução

Novidades e mudanças normalmente causam um impacto inicial, um choque ou uma expectativa. Impacto, neste contexto, está relacionado a uma situação impactante, já que os cursos de Licenciatura em Educação Física (EF), os coordenadores de cursos e os professores não tiveram muito tempo para se prepararem e discutirem as mudanças advindas das Resoluções 01 e 02 de 2002 (BRASIL, 2002a, 2002b) do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP).

A Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) traz diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. A Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) dispõe sobre a duração e carga horária destes cursos. Os cursos de Licenciatura tinham até a data de 15 de outubro de 2005 (BRASIL, 2004b) para se adaptarem às Resoluções.

No decorrer do tempo, os cursos de formação de professores sofreram diversas mudanças curriculares. Em relação à formação do Professor de EF, segundo Souza Neto et al. (2004), podemos destacar alguns momentos mais marcantes no histórico curricular da formação de professores em EF no século XX. Dessa forma, apresentaremos um resumo do que os autores trazem em seu estudo, momento em que apontam quatro fases:

- 1ª Fase) 1939 – A constituição do campo “Educação Física”:

O período entre os anos 1824 e 1931 é quando aparecem os exercícios físicos, com a prática relacionada à preparação física, à defesa pessoal, a jogos e a esportes, dentro do campo militar, médico e social. Período em que ocorrem as primeiras tentativas de sistematização da formação. O primeiro curso de EF que aparece é o da Escola de EF do Estado de São Paulo, criado em 1931, mas que tem seu funcionamento a partir de 1934. Já no período entre 1932 e 1945, tem-se a luta da EF por espaço na sociedade, com o apoio da Revista EF que busca legitimar a área. Em 1939, tem-se, a partir do Decreto-Lei nº 1212, a criação da Universidade do Brasil e a Escola Nacional de EF e Desportos, com uma formação técnico-generalista, mas com o compromisso de ser educador.

- 2ª Fase) 1945 – Revisão do Currículo:

A partir do Decreto-Lei nº 8270, de 1945, têm-se algumas mudanças em relação ao Decreto-Lei nº 1212 de 1939, entre as quais está a exigência de diploma do atual ensino

médio, para os cursos de EF Infantil, Técnica Desportiva e Medicina Aplicada a EF e Desportos. Outra modificação está na duração do curso, que passa de dois para três anos. Entre os anos de 1945 e 1968, a formação de professores ganha uma nova atenção, que pode ser verificada na Lei de Diretrizes e Bases – LDBN – nº 4024 de 1961. A partir da LDBN de 1961, a formação do professor passou a ter um currículo mínimo e um núcleo de matérias que garantisse uma formação cultural e profissional adequada, uma carga horária dentro do curso para formação pedagógica, garantindo uma formação de educador.

- 3ª Fase) 1969 – Currículo Mínimo e Formação Pedagógica:

A partir da Resolução do Conselho Federal de Educação – CFE – nº 69/1969, os cursos de formação de professores passam a ser apenas cursos de EF e Técnico de Desportos, com três anos de duração, carga-horária mínima de 1800 horas, com redução de matérias básicas de fundamentação científica. O conhecimento esportivo e uma parte didática específica para formação do professor ganham destaque.

- 4ª Fase) 1987 – Licenciatura e Bacharelado:

Com a Resolução CFE nº 03/1987, fica estabelecida a criação do Bacharelado em EF, cujos saberes antes divididos em matérias básicas e profissionalizantes, adquirem uma nova configuração, dividindo-se em duas áreas: formação geral – humanística e técnica – e aprofundamento de conhecimentos. Essa proposta traz uma flexibilidade no currículo, altera a carga-horária dos cursos, passando para 2800 horas, com duração mínima de quatro anos. Esta fase traz uma grande discussão sobre a diferenciação do bacharel e do licenciado, tendo alguns cursos proposto uma formação concomitante. No final do século XX, com a LDB nº 9394 de 1996 e com a Lei 9969 de 1998, que trata da regulamentação da profissão, tem-se um novo desenho curricular para a área de educação e um novo delineamento no campo da profissional da EF.

Neste mesmo caminho de Souza Neto et al. (2004), Ramos (2006) faz menção às mesmas etapas que tratam da reestruturação curricular no campo da EF, relata que na década de 1930 são criados os primeiros dois cursos superiores de EF no Brasil, sem vínculo com as instituições militares, mas ainda com um currículo voltado ao modelo militarista. Desta forma, segundo o mesmo autor, estes cursos, são caracterizados como práticos.

Ramos (2006) relata que, após esta etapa, se tem aumento no número de cursos de formação de professores de EF no Brasil. Em 1969, 17 cursos, ao final da década de 1970, 87, em 1986, atingiu-se um número de 96 cursos e, em 1994, 126 cursos. Ainda Ramos (2006)

relata que atualmente devem ter 300 Instituições Superiores com a formação de professores de EF.

Para Ramos (2006), a Resolução 69/1969 torna possível cursar duas modalidades esportivas, com a formação em Licenciado em EF e em Técnico em Desporto. O autor relata que o currículo da EF fica inalterado até a Resolução CFE nº 03 de 1987, em que se tem a reformulação das Licenciaturas e a possibilidade de criação do Bacharelado na área.

Com as Resoluções do CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002) e 02/2002 (BRASIL, 2002), têm-se uma nova reformulação curricular nos cursos de Licenciatura em EF, pois apresentam as novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores de Educação Básica. Ramos (2006) destaca alguns pontos principais destas Resoluções:

Como pontos principais, tem-se a concepção de competências, habilidades, da pesquisa e da relação teoria-prática como centrais nos respectivos cursos, além da ênfase em um projeto pedagógico consistente, coerente e que considere tais categorias. Os cursos deverão ser integralizados em um mínimo de 3 anos letivos e a carga horária deverá ser de 2.800 horas subdivididas em: 400 horas de prática, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1.800 horas para os conteúdos curriculares e 200 horas para atividades diversificadas (RAMOS, 2006, p. 149).

Nas diretrizes aprovadas, a Licenciatura passa a ter um currículo próprio que não é o mesmo do Bacharelado. Um dos principais ganhos, segundo Leite, Ghedin e Almeida (2008), com a nova legislação, é a possibilidade de oferecer a formação de professores do primeiro ao último ano em cursos específicos.

Na Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), diz que a prática não pode ser desarticulada do restante do curso, ficando num espaço isolado dentro do currículo, estando presente desde o início do curso, em todo o processo de formação docente, em todas as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas. A prática deverá ir além do estágio, numa perspectiva interdisciplinar, deverá promover a articulação de diferentes práticas e possibilitar ao futuro professor um contato com o contexto escolar.

A importância dada à prática mostra a necessidade de se ter um cuidado maior com esta dentro do processo de formação docente. De acordo com Leite, Ghedin e Almeida (2008), atividades que buscam relação entre a teoria e a realidade exigem uma interação entre o saber e o fazer, o que ressalta a importância de cuidado maior com o espaço da prática dentro do currículo.

A Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. De acordo com esta Resolução, haverá uma carga horária de 2800 horas a serem desenvolvidas, no mínimo, em três anos letivos, com 200 dias letivos cada ano. Devem ser reservadas 1800 horas para os conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural, 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de ECS, a partir do início da segunda metade do curso, e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-cultural.

Leite, Ghedin e Almeida (2008) lembram ainda que o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001b) sugere que a prática enquanto componente curricular deve ser planejada quando da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o ECS deve ser realizado a partir da segunda metade do curso, nas escolas de educação básica. O aluno deve ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e pela escola campo de estágio. Como abordam Leite, Ghedin e Almeida (2008), esta nova configuração de carga horária deve superar a forma como o ECS estava sendo realizado, que, segundo os autores citados neste parágrafo:

[...] limitava-se à mera observação, algumas poucas intervenções e elaboração do relatório final, sem a preocupação em discutir e refletir sobre os problemas observados na sala de aula, não garantindo qualquer possibilidade de formação profissional do docente, que seja mais crítica ou reflexiva, enfim, mais adequada ao atendimento de realidade da sala de aula (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 43).

Neste momento, cabe atentar para o Parecer CNE/CP 05/2005 (BRASIL, 2005) que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Além de definir o perfil do profissional a ser formado no curso, o Parecer apresenta recomendações em relação aos princípios, organização e estrutura do curso, duração dos estudos e cuidados na implantação das diretrizes. Em relação à carga horária mínima, com 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, estabelecendo que 2800 horas sejam dedicadas às atividades formativas e 300 horas dedicadas ao ECS e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

A Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006b) reafirma as mudanças propostas pelo Parecer 05/2005 (BRASIL, 2005), o qual institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia no País. Pode-se constatar que, em alguns aspectos, este Parecer não considerou o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001b) e a Resolução CNE/CP

02/2002 (BRASIL, 2002b), quanto à carga mínima de duração do curso e, principalmente, à diminuição da carga horária dos ECS e à eliminação da prática como componente curricular.

Esta Resolução, específica para a Pedagogia, parece-nos um problema, porquanto apresenta um retrocesso em relação à prática durante o processo de formação, já que não existem mais as 400 horas de prática como componente curricular e nem as 400 horas de ECS, assim como a articulação entre a teoria e a prática fica comprometida.

A mesma comissão que trabalhou na construção do Parecer 05/2005 (BRASIL, 2005) - o qual elabora novas diretrizes para o curso de Pedagogia - propôs novas normas para a formação de professores para toda a educação básica, através do Parecer CNE/CP 05/2006 (BRASIL, 2006a). Este Parecer estabelece, dentre outros pontos, que os cursos de Licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio tenham a carga horária mínima de 2800 horas, destas, 300 horas destinadas ao ECS.

O Parecer CNE/CP 05/2006 (BRASIL, 2006a) e o Parecer CNE/CP 09/2007 (BRASIL, 2007a), que aguardam homologação, merecem maior atenção. Ambos trazem definições sobre a carga horária dos cursos de Licenciatura, cujos cursos teriam, no mínimo, 2800 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais, no mínimo, 300 horas dedicadas ao ECS e, no mínimo, 2500 horas, às demais atividades.

Levando em consideração o aqui levantado em relação às mudanças curriculares, às novas Resoluções e aos Pareceres, vê-se que, tanto a EF como os cursos de formação de professores, têm seu currículo construído a partir de momentos históricos, que levam a novas leis, novas resoluções. Portanto, cabe um aprofundamento no estudo sobre a formação inicial de professores, em especial sobre a formação docente em EF.

A partir da Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) e da Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), assim como das mudanças que sofreram os cursos de formação de professores, é que pretendemos analisar o impacto das mesmas nos cursos de Licenciatura em EF do Rio Grande do Sul (RS), principalmente no que diz respeito ao ECS com 400 horas.

Decisões Metodológicas

A pesquisa foi realizada com todas as Faculdades de EF (FEF) do RS, criadas até 2000, que no passado tiveram ECS com duração de 300 horas, mas, atualmente, com Projeto Pedagógico adequado à Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), proporcionam, aos seus acadêmicos, o ECS com duração mínima de 400 horas. Participaram deste estudo 15 dos

17 cursos de Licenciatura em EF existentes no RS, que se enquadram no critério acima destacado e que constam da página do MEC (2009).

Foram estudados apenas os cursos-sede, aqueles localizados na cidade onde surgiu a universidade ou onde há a Reitoria/administração da mesma. As FEF estudadas foram: URCAMP, UCS, UNICRUZ, UNISINOS, UFSM, UFRGS, ULBRA, UNIJUI, FEEVALE, UNILASALLE, UFPEL, UNIVATES, IPA, UNISC, FACOS. Importante salientar que duas universidades não estão participando do estudo porque não enviaram retorno.

Para a coleta dos dados, foram utilizados, preferencialmente, questionários, os quais foram enviados aos coordenadores de curso das FEF e aos professores orientadores (um professor de cada FEF), através e-mail e/ou correio. Também foi feito contato por telefone com os que não deram resposta ou que estavam demorando. Em alguns casos, foi realizada visita na FEF para que fosse possível a obtenção dos dados.

Cabe salientar que todas as instituições e seus respectivos coordenadores de curso e professores estão inseridos na rede mundial de computadores e dispõem de telefones, o que deveria facilitar o presente estudo.

Após a coleta de dados, foi realizada a análise e discussão dos resultados, onde se realizou uma descrição e interpretação dos resultados, relacionando o que foi encontrado com conhecimentos mais amplos relacionados ao estudo. A partir da análise de conteúdo dos resultados obtidos com os instrumentos da pesquisa, os questionários, os dados foram agrupados de maneira sistemática, de forma que a sua leitura e entendimento dêem-se de uma forma mais precisa e mais clara.

Análise e Discussão dos Resultados

Ao serem questionados sobre quais foram os principais impactos percebidos com as alterações curriculares decorrentes da atual legislação, especificamente sobre o ECS, tanto coordenadores de curso como professores orientadores de ECS, em sua grande maioria, consideraram este como um impacto positivo dentro do processo de formação e ressaltaram diversos pontos advindos desta reformulação curricular. Ainda que a grande maioria das FEF tenham apresentado mudanças, alguns cursos não as perceberam em relação ao ECS, os procedimentos permaneceram os mesmos ou muito próximos do que já ocorria anteriormente.

Um dos pontos destacados por uma das FEF estudadas foi o fato de que diminuiu o número de disciplinas essenciais à formação dos alunos, futuros professores, devido à carga horária mínima exigida para o curso pela Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b). Alguns cursos tiveram de fazer um enxugamento de disciplinas quando na reestruturação de

seu currículo, fato que deixa o aluno menos preparado para o ECS por falta de algumas disciplinas consideradas também importantes neste processo de formação.

Cabe salientar que esta carga horária estabelecida pela Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) é a carga horária mínima, podendo o curso ter uma carga horária maior se assim julgar necessário. Apesar disso, acreditamos que a possibilidade de ofertar um curso com uma duração menor pode atrair maior procura por parte dos alunos que terão uma formação mais rápida, o que favorece muito as instituições privadas, pois acabam por ter uma maior procura por esses cursos mais curtos.

Outra faculdade também ressaltou a diminuição de carga horária das disciplinas responsáveis pela formação. Anteriormente, a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) e Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) tinham uma carga horária de 3000 horas para as disciplinas, ficando, agora, de acordo com a legislação: 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares. Esta redução, de acordo com o coordenador de curso e professor orientador desta FEF, é o principal impacto advindo dessas Resoluções.

Em relação à formação deste futuro professor, foi salientado que o ECS permite uma melhora na formação destes acadêmicos. O aluno tem a possibilidade da reflexão, já que o ECS ocorre paralelo a muitas disciplinas, oportunizando refletir a prática, as experiências pedagógicas tidas no cotidiano escolar.

Este processo de reflexão é muito importante para que o aluno possa construir a sua identidade profissional, a reflexão ajudará a pensar as escolhas, elaborar e adquirir outros saberes relacionados à prática educativa, à sua futura prática pedagógica. Como enfatiza Pelozo (2007), o ECS é essencial para motivar o processo de reflexão do futuro professor, possibilitando o desenvolvimento da prática pedagógica: o aluno terá oportunidade de confrontar suas experiências com a teoria abordada dentro dos cursos de formação.

Além da reflexão da prática, podemos ver uma articulação entre teoria e prática, os acadêmicos podem interagir com as disciplinas do curso já apresentando situações práticas, assim como buscar suporte em algumas disciplinas para a sua vivência prática. Os alunos refletem sobre a escola em diferentes momentos de seu processo de formação durante o curso.

A interação entre teoria e prática dentro do processo de formação do futuro professor de EF é destacada por Pimenta e Lima (2008), assim como por Leite, Ghedin e Almeida (2008). Ambos enfatizam a sua importância, que pode ser conseguido através da inserção no ambiente escolar. Para os últimos autores, teoria e prática são elementos que não podem ser separados da atividade docente, quando o aluno em situação de estágio reflete sobre a sua

prática é que consegue uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

O maior impacto destacado por algumas FEF é que existe maior contato com o contexto escolar, o que possibilita, ao aluno, conhecer seu futuro ambiente de trabalho. Como ressaltado, tornou-se mais comum discutir, em outras disciplinas, não só as específicas do ECS, questões relacionadas aos desafios que a prática pedagógica está lhe permitindo conhecer e/ou vivenciar. Todo este processo de reflexão e articulação teórica e prática são importantes, já que, como destacado por um dos professores orientadores, a experiência do ECS não se encerra em si mesmo, mas permite que este aluno possa fazer uma reflexão de si consigo mesmo, no que tange aos desafios que tem e aos que virão com a profissão.

O fato de se ter uma carga horária maior dentro da escola causou certo espanto no primeiro momento, a dificuldade de se ter um convênio ou de se encontrarem escolas para a realização de todos os ECS estava presente. Sempre é importante lembrarmos que não é só o curso de EF que teve seus ECS alterados, mas, sim, todos os cursos de Licenciaturas de todas as faculdades.

Alem da dificuldade em relação às escolas, teve-se um aumento do número de acadêmicos por supervisor/orientador de estágio. Nas FEF estudadas, não se tem uma distinção entre professor supervisor e professor orientador, os dois são a mesma pessoa e são responsáveis por todas as atividades relacionadas ao ECS. Desta forma, tem-se mais estagiários e menos professores, em alguns casos, deve-se fazer um remanejamento de professores para que mais professores estejam envolvidos com o ECS. Houve, como exposto por um coordenador de curso, dificuldade na distribuição de professores e respectivas responsabilidades no processo de desenvolvimento do ECS.

Com a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior (CNE/CS) 07/2004 (BRASIL, 2004) - a qual institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em EF -, muitas FEF que entenderam que esta Resolução tratava especificamente para o curso de Bacharelado. Fizeram a separação do curso entre Licenciatura e Bacharelado, dividindo o número de ingressos entre os dois cursos, o que acarretou um número menor de alunos por turma na Licenciatura, diminuindo a relação quantitativa de acadêmico por professor orientador, aproximando-se do que era anteriormente com o ECS com 300 horas.

Os professores orientadores e coordenadores de curso destacam também que com as 400 horas de ECS houve uma melhora na docência, um olhar mais atento para os conhecimentos relacionados à cada etapa escolar, assim como a vivência da docência em

diferentes níveis de ensino. Como enfatiza um professor orientador, com as 400 horas de ECS, é possível maior organização e conhecimento sobre a estrutura e as atividades escolares. Ademais, permite que o aluno/estagiário vivencie a escola como um todo.

De acordo com um dos coordenadores de curso, os alunos parecem mais preparados para atuar na escola, na Educação Básica. Com as 400 horas de ECS, os alunos conseguem perceber e vivenciar as diferentes realidades da escola pública brasileira, assim como da EF Escolar através da inserção nos três níveis de ensino da Educação Básica: ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Outro ponto destacado é o compromisso dos professores universitários com o ECS. Junto com a nova legislação, veio, também, um comprometimento e uma maior responsabilidade dos professores em discutir e pensar o ECS, existem mais trocas entre os professores. Com o maior compromisso por parte dos professores com o ECS, é bem possível pensar em um maior comprometimento por parte dos alunos em situação de estágio - serão mais exigidos pelos professores e terão mais responsabilidade com a prática pedagógica.

Um professor orientador destaca que houve uma maior organização por parte da FEF em relação ao ECS. As escolas não estavam preparadas para absorverem tantos estagiários, assim se tem, por parte da universidade, um maior compromisso e responsabilidade com a escola, há mais alunos dentro delas e uma grande necessidade de que as escolas recebam-nos bem estes alunos e participem efetivamente do processo de formação deles.

A Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a, p. 4) destaca que é preciso que escola e universidade caminhem juntas para a formação do futuro professor. Enfatiza que é preciso um trabalho compartilhado: “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados”.

Outro fato destacado é em relação ao início do estágio. De acordo com a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), o ECS deve ser oferecido a partir da segunda metade do curso, favorecendo, como já exposto anteriormente, o processo de reflexão deste aluno. Além de deixar de ser uma etapa ofertada apenas ao final do curso de formação de professores, como acontecia em muitas FEF, como destacado por Montiel e Pereira (2004).

Um coordenador de curso ressalta que o ECS no último semestre de curso ficava muito distanciado. A Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) reforça que a relação teoria e prática deve estar presente desde o início do curso, em todo processo de formação, em todas as disciplinas. A Resolução ressalta que a prática não pode ficar restrita apenas ao ECS,

nem desarticulada do restante do curso, tendo como “finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (BRASIL, 2002a, p. 6).

Algumas FEF destacaram que a carga horária elevada trouxe um impacto significativo para o curso, pois possuem como característica um acadêmico-trabalhador, que frequenta a faculdade no noturno. Estes alunos muitas vezes ficam sem opção, tendo que, em alguns casos, trocar até de emprego para poder cumprir com as obrigações e exigências do curso em relação ao ECS. Mas esta mesma FEF destaca que esta maior permanência na escola possibilita vivenciar e compreender o cotidiano escolar.

Conclusão

Mudanças curriculares sempre acompanharam os cursos de Licenciatura em EF. Como podemos verificar, essas mudanças influenciam os cursos, que passam por um processo de adaptação, elaboração de um novo Projeto Pedagógico de Curso, reestruturação curricular, funcionalidade e organização administrativa. A legislação em questão trouxe diversas alterações que merecem destaque, como o fato de o ECS ter uma carga horária de 400 horas.

Como verificamos, os principais impactos percebidos em relação a esta carga horária é o aumento do tempo do aluno, dentro do ambiente escolar, o que oportuniza a este uma maior vivência e aprendizagem de sua futura profissão. O aluno em situação de estágio passa a ter maior oportunidade de refletir a prática e fazer uma relação entre suas experiências na escola com a teoria estudada dentro da universidade, fato que leva a uma formação mais qualificada.

Mesmo que o aumento de carga horária tenha trazido alguma dificuldade para os professores - conseguir escolas para todos os alunos em ECS -, assim como dificultado as visitas às escolas, a orientação dos estagiários devido ao aumento da relação acadêmico por professor orientador, ainda, assim, consideram positivos os impactos advindos da Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) e da Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b). Tem-se um ECS, etapa fundamental para o processo de formação, a partir da segunda metade do curso e em diferentes níveis de ensino.

Nas FEF com cursos noturnos, em que muitos acadêmicos estão trabalhando durante o dia, a situação apresenta-se mais impactante: os alunos têm dificuldade em conseguir dispensa do trabalho para a realização do ECS, tendo que, em alguns casos, trocar de emprego. Mas mesmo estas FEF apresentando problemas em relação ao desenvolvimento do ECS, ressaltam a importância deste componente curricular para a formação deste futuro professor.

Alterações curriculares são importantes no processo histórico de formação de professores, sempre vêm no sentido de tornarem os cursos mais qualificados, de preparar

melhor o aluno para a docência, assim como oportunizar, ao aluno, um maior conhecimento do cotidiano escolar, oferecendo mais espaços e maior tempo de vivência na escola.

Concluimos que mesmo que algumas FEF tenham tido algumas dificuldades, que as alterações mostraram-se mais impactantes para elas, caminham para uma reestruturação curricular que atenda às exigências das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b). O ECS está sendo entendido como um compromisso coletivo, além de ser visto com uma fase importante e obrigatória para a formação do professor. O ECS deixa de ser uma etapa isolada ao final do curso e passa a fazer parte de todo o processo de formação, enfatizando a relação e articulação da teoria com a prática pedagógica e vice-versa.

A prática nos traz grandes benefícios como elemento central do ensino, ainda não se tem a proposta ideal, mas encontram-se avanços, positivities, a busca da articulação teoria e prática durante todo o processo de formação. Devemos manter o senso crítico, reconhecendo que a educação contempla um contínuo refazer e busca avanços e compromissos para um futuro melhor, para os principais interessados: a população brasileira.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 07, 31 de março de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 31 mar. 2004.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao-&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 28, 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 02 out. 2001. Disponível em:

<http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne_cp%2028-2001%20da%20nova%20redacao%20ao%20parecer%20cne%20cp%2021_2001.pdf> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 05, 13 de dezembro de 2005. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília, DF, 13 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 05, 04 de abril de 2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica. Brasília, DF, 04 abr. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 09, 05 de dezembro de 2007. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores, em nível superior, para a educação básica e educação profissional no nível da educação básica. Brasília, DF, 5 dez. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf> Acesso em: 4 maio 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 01, 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02, 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF, 19 fev. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf> Acesso em: 01 maio 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 01, 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF, 15 maio 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 24 out. 2008.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MEC. Ministério da Educação. Consulta de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>> Acesso em: 01 dez.2009.

MONTIEL, F. C.; PEREIRA, F. M.. O Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul. XII Congresso de Iniciação Científica da UCPel - Ciência e Consciência, Pelotas, 2004. CD-ROM

PELOZO, R. C. B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. Revista Científica eletrônica de Pedagogia. Ano V, n. 10. São Paulo, jul. 2007. Disponível em:

<<http://www.revista.inf.br/pedagogia10/pages/artigos/edic10-anov-art07.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

RAMOS, G. N. S. A formação profissional em Educação Física e as novas diretrizes: reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (orgs.) Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 25, n. 2, p.113-128, jan. 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário para o Coordenador de Curso

Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas

Questionário para o Coordenador de Curso

Obs.: No item “anteriormente”, o Coordenador de curso se reportará a situação relativa ao ECS com 300 horas, antes da implementação da Resolução CNE/CP nº 02 (2002)

1. CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL.

1.1 Local e data: _____ / _____ / _____

1.2 Instituição: _____

1.3 Rede de ensino do curso:

Federal () Comunitária () Confessional () Filantrópica () Privada ()

1.4. Turno regular do curso: Diurno () Noturno ()

1.4. Turno regular de oferecimento do ECS: Diurno () Noturno ()

1.5 Quantidade total de professores, diretamente ou indiretamente ligados à faculdade, que atualmente lecionam no curso de Licenciatura? _____

Anteriormente: _____

1.6 Quantidade de acadêmicos matriculados no curso: _____

Anteriormente: _____

1.7 Quantidade de acadêmicos em atividades de ECS? _____

Anteriormente: _____

2. CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO – ECS

2.1. Lotação institucional - Ele está localizado na própria FEF ou noutro setor/departamento/faculdade - do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) relativo às 400 horas conforme a Resolução nº 2-CNE:

Anteriormente: _____

2.2 Quantidade de professores orientadores atuando em ECS _____ Vinculação (lotação) institucional dos professores orientadores _____

Anteriormente: _____

2.3 Semestres letivos onde estão distribuídas as 400 horas de ECS

Anteriormente: _____

2.4 Níveis de ensino em que os acadêmicos desenvolvem o ECS

Anteriormente: _____

2.5 Número de supervisores e caracterização de suas atividades

Anteriormente: _____

2.6 Relação quantitativa de acadêmicos por orientador

Anteriormente: _____

2.7 Relação quantitativa de acadêmicos por supervisor

Anteriormente: _____

2.8 Sobre o desenvolvimento do ECS?

a. Atividades preparatórias para o ECS: pré-requisitos, disciplinas, seminários etc.

b. Orientações dos acadêmicos durante o ECS: reuniões, periodicidade e quantidade no acompanhamento

c. Acompanhamento/supervisões durante o desenvolvimento de aulas regulares de ECS/EF nas escolas: quantidade de observações/supervisões mensais/semestrais, forma de supervisão (visual, filmagem, com registros escritos, etc.), nº de acadêmicos responsáveis por turma (um acadêmico com uma turma, dois/três acadêmicos com uma mesma turma, um acadêmico com duas/três turmas, etc.), duração do ECS (todo um semestre letivo, um bimestre letivo, um trimestre, ou ...)

Anteriormente: _____

2.9 Processos avaliativos dos acadêmicos em ECS? (formas, critérios e periodicidade)

Anteriormente: _____

2.10 Percentual máximo de infrequência (ausências nas atividades de ECS: em reuniões, durante as aulas ministradas – Prática de Ensino, nos seminários, etc.) aceito para aprovação do acadêmico em ECS

Anteriormente: _____

3. CARACTERIZAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO

3.1 Identificação (nome, e-mail e telefone) _____

3.2 Tempo como coordenador deste curso _____ anos, _____ meses.

3.3 Tempo de magistério (educação básica e superior) e titulação máxima _____

3.4 Outras atividades acadêmicas atuais _____

4. POSICIONAMENTO DO COORDENADOR DE CURSO SOBRE O IMPACTO DA ATUAL LEGISLAÇÃO SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO - ECS.

4.1 Como coordenador de curso, quais foram os principais impactos percebidos com as alterações curriculares decorrentes da atual legislação, especificamente sobre o ECS?

4.2 Confrontando a atual forma de ECS com a antiga, consideras que estas alterações foram positivas ou negativas (justifica)?

4.3 Quais são os principais problemas evidenciados no desenvolvimento do atual formato do ECS?

APÊNDICE 2 – Questionário para o Professor Orientador

Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas

Questionário para o Professor Orientador

Obs.: No item “anteriormente”, o Professor se reportará à situação relativa ao ECS com 300 horas, antes da implementação da Resolução CNE/CP nº 02 (2002)

1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO – ECS

1.1. Lotação institucional (Ele está localizado na própria FEF ou noutro setor/departamento/faculdade) do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) relativo às 400 horas, conforme a Resolução nº 2-CNE:

Anteriormente: _____

1.2 Quantidade de professores orientadores atuando em ECS _____ Vinculação (lotação) institucional dos professores orientadores _____

Anteriormente: _____

1.3 Semestres letivos onde estão distribuídas as 400 horas de ECS

Anteriormente: _____

1.4 Níveis de ensino em que os acadêmicos desenvolvem o ECS

Anteriormente: _____

1.5 Número de supervisores e caracterização de suas atividades

Anteriormente: _____

1.6 Relação quantitativa de acadêmicos por orientador

Anteriormente: _____

1.7 Relação quantitativa de acadêmicos por supervisor

Anteriormente: _____

1.8 Sobre o desenvolvimento do ECS?

a. Atividades preparatórias para o ECS: pré-requisitos, disciplinas, seminários etc.

b. Orientações dos acadêmicos durante o ECS: reuniões, periodicidade e quantidade no acompanhamento

c. Acompanhamento/supervisões durante o desenvolvimento de aulas regulares de ECS/EF nas escolas: quantidade de observações/supervisões mensais/semestrais, forma de supervisão (visual, filmagem, com registros escritos, etc.), nº de académicos responsáveis por turma (um académico com uma turma, dois/três académicos com uma mesma turma, um académico com duas/três turmas, etc.), duração do ECS (todo um semestre letivo, um bimestre letivo, um trimestre, ou ...)

Anteriormente: _____

1.9 Processos avaliativos dos académicos em ECS? (formas, critérios e periodicidade)

Anteriormente: _____

1.10 Percentual máximo de infrequência (ausências nas atividades de ECS: reuniões, aulas ministradas, seminários, etc.) aceito para aprovação do académico em ECS

Anteriormente: _____

2. CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR

2.1 Identificação (nome, e-mail e telefone) _____

2.2 Tempo como professor nesta instituição _____ anos, _____ meses.

2.3 Tempo que trabalha com o Estágio Curricular Supervisionado _____ anos, _____ meses.

2.4 Tempo de magistério (educação básica e superior) e titulação máxima _____

2.5 Outras atividades académicas atuais _____

3. POSICIONAMENTO DO PROFESSOR SOBRE O IMPACTO DA ATUAL LEGISLAÇÃO SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO - ECS.

3.1 Como professor ligado ao ECS, quais foram os principais impactos percebidos com as alterações curriculares decorrentes da atual legislação especificamente sobre o ECS?

3.2 Confrontando a atual forma de ECS com a antiga, consideras que estas alterações foram positivas ou negativas (justifica)?

3.3 Quais são os principais problemas evidenciados no desenvolvimento do atual formato do ECS?

APÊNDICE 3 – Síntese do Estudo

Síntese da Pesquisa:

Título→ Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas.

Objetivo → Analisar as mudanças ocorridas nos cursos de Licenciatura em Educação Física do RS, e o impacto das mesmas, a partir das alterações curriculares atuais na legislação em relação ao ECS.

Metodologia → O estudo será realizado com 17 faculdades de Educação Física (cursos-sede), criadas até 2000, que no passado tiveram ECS com duração de 300 horas, mas, atualmente, com Projeto Pedagógico adequado à Resolução CNE/CP 02/2002, proporcionam, aos seus acadêmicos, o ECS com duração mínima de 400 horas.

Para a coleta dos dados, serão utilizados questionários (enviados por e-mail), os quais serão enviados aos coordenadores de curso das FEF e aos professores orientadores (1 de cada faculdade indicado pelo coordenador de curso).

APÊNDICE 4 – Solicitação de Cópia do Projeto Pedagógico do Curso

Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas

Solicitação de Cópia do Projeto Pedagógico do Curso

Prezado professor
Coordenador do curso de Educação Física (Licenciatura)

(Instituição) _____
(Endereço) _____

Solicitamos a sua cooperação no desenvolvimento da pesquisa do curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas: “As 400h de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul”. Por favor, envie-nos cópia do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em EF de sua instituição, na qual conste a grade curricular com a lista de disciplinas e respectivas cargas horárias.

Sua contribuição é vital para este estudo. Os dados serão mantidos em sigilo e tratados dentro de parâmetros éticos.

Colocamo-nos à disposição para possíveis esclarecimentos.

Atenciosamente

Fabiana Celente Montiel (orientanda)
Flávio Medeiros Pereira (orientador) – Coordenador do Curso ESEF/UFPel –
Pesquisador

Endereço para correspondência:
Fabiana Celente Montiel
Rua Thomaz Antonio Gonzaga 731 – Areal – CEP 96080240 – Pelotas/RS

Endereço eletrônico para correspondência:
Fabiana Celente Montiel
montiefabi@msn.com

Flávio Medeiros Pereira
flaper@terra.com.br

ANEXO

ANEXO 1 - Protocolo de Aprovação do Projeto**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Pelotas, 04 de agosto de 2009.

À Profa.
Fabiana Celente Montiel

Prezada Senhora,

Vimos, através deste, informar a aprovação do projeto intitulado "Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas." no Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel, com protocolo nº 060/2009.

Sendo o que se apresenta, reitero votos de apreço e consideração.

Cordialmente



Profa. Dra. Suzete Chiviakowsky Clark
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da
ESEF-UFPel