



PLANEJANDO A DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES¹

Fabício João Milan; Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues; Marizete Lemes da Silva Matiello

RESUMO

Como parte de um estudo realizado em forma de Trabalho de Conclusão de Curso, este artigo analisou, segundo os egressos de Educação Física Licenciatura da Unochapecó, quais componentes curriculares mais contribuíram ao planejamento de docência para o estágio supervisionado em Educação Física. O estudo de caso de natureza descritiva e qualitativa foi composto por 10 egressos do semestre 2013/1, sendo 04 do gênero masculino (± 23 anos) e 06 do gênero feminino (± 22 anos). A coleta de dados deu-se por uma análise documental (Projeto Pedagógico de Curso) e uma entrevista semi-estruturada. Segundo os egressos, os componentes curriculares teóricos ofereceram maior contribuição ao planejar docente. A relação destes com os componentes práticos também possui grande relevância nesta ação, principalmente na oportunidade de perceberem o 'como' e 'de que maneira' elaborar o planejamento de docência.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento; Componentes Curriculares; Educação Física.

ABSTRACT

As part of a study in the form of Work Completion of course, this article analyzed, according to the graduates of Physical Education Bachelor of Unochapecó, which curriculum components contributed to the teaching of planning for the supervised training in physical education. The case study of descriptive and qualitative nature was composed of 10 graduates of the semester 2013/1, and 04 male (± 23 years) and 06 females (± 22 years).

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.



years). The data collection took place by a documentary analysis (Educational Project Course) and a semi-structured interview. According to the graduates, the theoretical curriculum components offered greater contribution to the teaching plan. The relationship of these with practical components also has great relevance in this action, especially the opportunity to realize the 'how' and 'how' to prepare the planning of teaching.

KEYWORDS: Planning; Curricular Components; Physical Education.

RESUMEN

Como parte de un estudio en la forma de trabajo de finalización por supuesto, este artículo analiza, de acuerdo con los graduados de Licenciatura en Educación Física de Unochapecó, que los componentes del plan de estudios contribuyeron a la enseñanza de la planificación para la formación supervisada en la educación física. El caso de estudio de carácter descriptivo y cualitativo se compone de 10 graduados del semestre 2013/1, y 04 masculinos (± 23 años) y 06 mujeres (± 22 años). La recogida de datos se llevó a cabo mediante un análisis documental (Educación Curso Proyecto) y una entrevista semiestructurada. De acuerdo con los graduados, los componentes del plan de estudios teóricos ofrecen una mayor contribución al plan de enseñanza. La relación de estos con componentes prácticos también tiene gran relevancia en esta acción, sobre todo la oportunidad de realizar el "cómo" y el "cómo" elaborar la planificación de la enseñanza.

PALABRAS CLAVES: Planificación; Componentes del Plan de Estudios; Educación Física.

INTRODUÇÃO

Na complexidade da contemporaneidade, muitos são os desafios colocados para a formação inicial. Ao direcionar o olhar para o contexto da Educação Física (EF) é possível perceber que um dos grandes desafios passa pela distância entre a formação profissional e a realidade que se encontra nas escolas (BORGES, 1998; BRACHT et al., 2003; FIGUEIREDO, 2004; SANTINI; MOLINA NETO, 2005; ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007). Esse hiato que ainda permeia o contexto da formação profissional em EF é



resultado de diferentes aspectos. Um deles, diz respeito ao estágio supervisionado, que tem papel preponderante na formação dos futuros professores.

A relevância dos estágios para o processo da formação inicial de professores é discutida por Pimenta; Lima (2004); Pimenta (2006); Ilha (2012); Lima (2008), entre outros. A experiência possibilitada ao estudante por intermédio da realização dos mesmos tem muito mais implicações e impactos do que apenas a ênfase nas práticas pedagógicas no momento prático de uma aula. Nesta perspectiva, questões como o conhecimento do currículo escolar, do processo de seleção, sistematização, implementação e avaliação dos conteúdos, a relação entre conhecimentos práticos e teóricos, a elaboração de planos de ensino e sua relação com as intencionalidades políticas e pedagógicas do projeto educativo da escola, também estão em jogo.

No vislumbre desses elementos, um se torna imprescindível, o processo de planejar o ato docente. Vasconcelos (2009) ao falar do planejamento do professor e da elaboração de planos de aula, nos diz que, percebendo o caráter emancipatório ao qual buscamos, o que realmente interessa é o conceito integral do planejar. Ou seja, uma tarefa que permite antecipar mentalmente uma ação que possa vir a ser realizada, agindo de acordo com o previsto.

Ao se tratar, exclusivamente da função docente, percebe-se o planejar como algo mais intrínseco do que em qualquer outro ambiente. O professor não possui realidades fechadas e totalmente definidas em seu local de trabalho, mas sim, um convívio diário e cotidiano de reações que se dão em momentos distintos e de diferentes formas, culminando em situações às vezes inesperadas e que necessitam de sua intervenção. Por isso, o plano planejado não é um ato final. Apesar disso, percebe-se o pouco interesse e importância sobre o planejamento de aulas por parte dos estudantes em estágio ou em relação ao ato docente propriamente dito, como se este fosse possível sem uma organização prévia.

Relacionando esse desinteresse com o início de uma carreira docente, vislumbra-se a representação de um desafio ao professorado, principalmente, devido a sua total inexperiência em contexto diário de uma instituição educacional. O desafio, entretanto, é ainda maior quando não é atribuída a relevância necessária que os estágios curriculares



supervisionados possuem na formação de futuros professores. As vivências que o estágio proporciona são, durante a formação inicial, um processo de aprendizagem, especialmente, nas questões do planejar, na interação desse momento com a seleção dos componentes curriculares mais apropriados, oriundos da matriz curricular de seu curso e que resultam em exercícios necessários para com a futura profissão (ILHA, 2012).

Nesta perspectiva e pensando na grande relevância que o planejar docente assume durante a realização do estágio e na futura carreira docente e como os estudantes articulam os conhecimentos até então veiculados no processo de formação, o objetivo deste estudo foi analisar quais os componentes curriculares que mais contribuíram na elaboração do planejamento da docência no estágio curricular supervisionado de acordo com os egressos do curso de Licenciatura em Educação Física (EF) da Unochapecó.

CARACTERIZANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNOCHAPECÓ

Assim como acontece com todos os cursos de licenciatura em nosso país, o estágio curricular supervisionado tem sua presença garantida por força de legislação na matriz curricular do curso de EF da Unochapecó.

A necessidade da realização do estágio num cenário de formação em licenciaturas perfaz um caminho voltado a uma ideologia de ‘por em prática aquilo que se aprende’. Este contexto instrui os licenciandos a construírem processos de ensino e de apropriação de habilidades, competências e experiências mínimas necessárias a sua futura intervenção no campo profissional docente. Quando este momento é articulado aos saberes acadêmicos, advindos, especialmente, dos componentes curriculares cursados, juntamente com os saberes da cultura docente enraizados nas realidades das instituições de ensino, identifica-se uma amplitude na atuação docente.

Tal perspectiva encontra-se em de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPC, 2009) da matriz curricular 377 do curso de graduação em Licenciatura em EF da Unochapecó. Segundo o PPC, o estágio apresenta-se com a finalidade de inserir o universitário-estagiário no seu campo profissional, para que ele, na sua intervenção, seja



capaz de desenvolver competências e habilidades. A construção do planejamento de docência nesta fase apresenta-se com extrema relevância, visto que a utilização dos saberes e conhecimentos oriundos dos componentes curriculares é a oportunidade de perceber teoria e prática andando juntas.

A universidade por sua vez, é a unidade que regulamenta e supervisiona a realização e o andamento dos estágios, partindo de um eixo com intencionalidades pedagógicas e políticas de acordo com cada curso, bem como, em consonância com o contexto de realização dos mesmos. O estágio pode então ser considerado como uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 99).

No bojo dessas ações, conforme as especificidades de cada curso, os estágios variam em sua estrutura, organização, realização e carga horária, podendo ser realizados em instituições privadas ou públicas de ensino, organizações não governamentais, programas permanentes de extensão da própria universidade ou mesmo de outras, e também em alguns laboratórios e/ou práticas simuladas, respeitando sempre as normas vigentes para cada estágio a ser realizado.

Segundo o PPC (2009) de EF da Unochapecó, a compreensão do estágio deve permear uma visão de ação educativa, ou seja, uma prática sob a qual, a partir de situações reais do ambiente de trabalho, possam ser realizadas e aprendidas as competências fundamentais para a apropriação dos elementos que constituem a vida profissional docente num âmbito social, cultural e cidadão. Neste contexto, a carga horária dos estágios supervisionados dos cursos de licenciaturas está, segundo normativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), fixada num total de 400 horas a serem cumpridas em atividades de docência (BRASIL, 2002).

Em conformidade com o PPC (2009), o estudante, ao optar por ingressar no curso de Licenciatura em EF da Unochapecó, precisará cumprir esta referida carga horária em cinco etapas distintas, todas em forma de componentes curriculares obrigatórios, sendo: estágio I, estágio II, estágio III, estágio IV e estágio V, respectivamente dispostos um em cada período, partindo do terceiro ao sétimo período na matriz curricular do curso.



Nesse sentido, o estudante ao realizar o estágio I entra em contato com dois contextos distintos, um formal e outro não formal. Em meio a eles, o estudante necessita cumprir 20 horas de observação para cada um desses contextos, tendo que elaborar um relatório sobre a vivência para posteriormente socializar aos demais estudantes num seminário previamente estabelecido. No estágio II, o estudante não vai a campo, mas, necessita realizar uma pesquisa de forma mais atenta sobre uma temática relacionada aos processos pedagógicos advindos das observações do primeiro estágio, em que o estudante pesquisa os dois cenários, formal e não formal (PPC, 2009).

No estágio III, o objetivo se traduz em iniciar a docência num contexto de escolha do estudante, seja o escolar ou o não escolar tendo por base um plano de aulas de sua autoria. Quanto aos dois últimos estágios, o IV e V, o estudante dá início a sua monitoria e após começa a conduzir sua docência (PPC, 2009). O estudante necessita desenvolver 10 horas de observação e 20 horas de efetivo exercício docente em cada etapa da educação básica, a partir de um plano de aulas previamente elaborado. A avaliação desta etapa é realizada numa unidade conjunta, entre o professor orientador e o professor supervisor da docência do estudante no seu espaço de intervenção.

Diante da especificidade de cada uma das etapas do estágio supervisionado em EF da Unochapecó, percebe-se a inserção do planejamento de docência a partir do terceiro estágio até a finalização do quinto e último estágio. Essa prática, conforme Faria Junior et al. (1987), é um processo totalmente dinâmico em que as aprendizagens realizadas numa prática progressiva de atividades que correspondem ao campo profissional, se apresentam como uma habilitação específica do que é aprendido, para que dentro de situações reais de intervenção, haja uma associação às teorias e práticas apreendidas como conteúdo durante a graduação.

Desta forma, a importância que o estágio curricular supervisionado possui para a formação de um futuro professor está diretamente relacionada com a possibilidade de inserção dos estudantes, de forma mais intensa e direta com seu futuro campo de atuação profissional. O planejamento de docência, mais do que necessário torna-se uma ferramenta de apropriação desta formação, como um aporte teórico-prático de caráter pedagógico.



CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso descritivo e de natureza qualitativa. Um estudo de caso se ocupa com um contexto específico que precisa ser compreendido, explorado ou descrito, de forma a contextualizar o objeto em questão (LUDKE; ANDRÉ, 1995). Conforme André (2005) materializa-se por intermédio de três fases: a fase exploratória, quando entramos em contato com a situação a ser investigada e a definição dos instrumentos; a coleta dos dados ou a delimitação do estudo e a análise sistemática dos dados. A pesquisa do tipo descritiva pode ser definida a partir das ações de “observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos [...]” (MATTOS, ROSSETO JR.; BLECHER, 2004, p.15). Já a pesquisa qualitativa “se preocupa, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas” (GONSALVES, 2001, p. 68).

Nesta perspectiva, a população foi composta pelos egressos do semestre 2013/1 do curso de Licenciatura em EF da Unochapecó, matriz 377, que foram convidados a participar do estudo. A amostra foi constituída por 10 dos egressos que aceitaram o convite. Destes, 06 são do gênero feminino, com idade média de 22 anos e 04 do gênero masculino, com idade média de 23 anos. Ao longo do texto os mesmos serão nomeados como “sujeitos” e seguidos por uma letra, de A até J.

Como instrumento para a coleta de dados, realizada em 2013/2, foi utilizado à análise documental do PPC do curso de licenciatura em EF da Unochapecó, como também uma entrevista semi-estruturada Triviños (1987), que foi elaborada especificamente para este estudo.

Para realização deste estudo, inicialmente, ocorreu contato com a coordenadora do curso de EF da instituição, a qual foi explicada o propósito do estudo e sua relevância para o curso e a solicitação de uma cópia do PPC. Em seguida, ocorreu o contato com os egressos, aos quais foi explicada a finalidade do estudo e a efetivação do convite para participação como sujeitos da pesquisa. Mediante aceite, os mesmos preencheram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após, foram



realizadas as entrevistas semi-estruturadas, individualmente, que foram agendadas previamente, em local e horário estipulado por cada participante.

A análise qualitativa foi baseada em três polos cronológicos, sendo eles: a) a pré-análise, b) a exploração do material, e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011).

COMPONENTES CURRICULARES, PLANEJAMENTO DE DOCÊNCIA E ESTÁGIO: RELACIONANDO INTENCIONALIDADES

Assim como a importância que o estágio possui e apresenta para a formação inicial de um futuro professor, é também importante ressaltar a presença do planejamento desta docência, elaborado fundamentalmente para esta proposta de intervenção. Com o auxílio do planejamento, o estudante relaciona o contexto de trabalho com os conhecimentos previamente obtidos na graduação, através de vivências práticas e teóricas recorrentes do exercício do 'se fazer' e 'ser' docente,

Conforme Ferreira; Krug (1999); Teixeira (1994), após a vivência no estágio curricular supervisionado, exige-se que o futuro professor apresente conhecimento multidisciplinar, compreendendo a noção mínima dos procedimentos a serem utilizados nas suas aulas, tanto no aspecto prático como no teórico. Entretanto, sabe-se que cada licenciando apresenta um perfil ou uma identidade profissional docente diferente, que se dá por meio das experiências obtidas na formação inicial (FARIAS; NASCIMENTO, 2012), o que resulta numa apreciação distinta do que o estágio pode proporcionar, bem como da importância do planejamento de docência e da elaboração dos planos de aula.

Para melhor compreensão destes perfis docentes, o PPC (2009) aponta para a diversidade de conhecimentos na EF ao dizer que o campo de atuação do profissional é pleno nos serviços da sociedade na área da EF Escolar, bem como, nas mais diversas maneiras de manifestações no cenário da cultura corporal e do movimento humano. Desta maneira, toda esta amplitude de conhecimentos está inserida nos componentes curriculares que o estudante encontra durante sua graduação e que por ventura fará uso no seu planejamento de docência para o estágio curricular supervisionado.



O planejamento da docência é, de acordo com Libâneo (1994), uma tarefa docente que inclui várias competências, como por exemplo, a previsão das atividades didáticas no que se refere a organização e coordenação perante os objetivos delineados, a revisão e adequação destes procedimentos no processo de ensino, o que faz deste planejar “um meio para se programar as ações docentes [...]” (ibid, 1994, p. 221). Na busca por essa programação das ações, o estudante elabora seu planejamento de docência voltando-se aos componentes curriculares, a fim de esmiuçar, detalhar e claro, programar um percurso a ser seguido e que demonstre preparação aos desafios que serão encontrados.

Ao posicionar o professor como profissional da educação, é possível perceber que além de dominar os conteúdos que busca ensinar, o mesmo também precisa ser portador de determinados saberes que orientem sua prática. Em outras palavras, necessita de uma contribuição capaz de evidenciar a importância de discutir a natureza dos saberes dos professores (NEIRA, 2012). A contribuição a que o autor se refere está no conhecimento conduzido na formação inicial e nos componentes curriculares que compõe e dão sustentação pedagógica a esta formação.

Há, portanto, no planejamento de docência, uma representatividade intrínseca dos componentes curriculares que o estudante vivencia na sua graduação, pois, estes que são segundo Schulman (1987), o conhecimento científico, hão de se relacionar com outros tipos de conhecimentos, como o conhecimento específico e o pedagógico geral, na construção de uma docência com profundidade no saber e ensinar. Diante desta importância, o dizer de dois estudantes revela muito bem este sentido de complementaridade que os componentes curriculares desempenham: *“Eu acredito que todos os componentes curriculares foram importantes no planejamento das aulas, pois percebo que direta ou indiretamente os conhecimentos de todos os componentes curriculares complementam o papel de ser docente”* (Sujeito D). Esta ideia também está presente na fala do sujeito G, ao dizer que *“são importantes porque te dão base pra tu ter noção lá fora e tu acaba ocupando todos”*.

A dimensão de complementaridade descrita pelos sujeitos é fundamental na constituição de alguns aspectos considerados indispensáveis na elaboração de um



planejamento, quer seja na interpretação do conhecimento de realidade daquilo que se pretende planejar ou as necessidades que precisam ser trabalhadas (OLIVEIRA, 2007). A analogia que se encontra refletida nas falas dos estudantes quando nos relatam o uso de todos os componentes, remete-se a duas questões de ordem subjetiva: a) o desempenho sistemático na elaboração do planejamento; e b) a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo.

Tal perspectiva demonstra, primeiramente, a utilização dos componentes curriculares de uma maneira possivelmente sistêmica. O estudante, ao elaborar seu plano de aulas, discerne sobre quais dos conteúdos vivenciados em sala de aula serão mais importantes ao contexto e à prática que ele pretende realizar. Conforme Krug (1996) isto pode suscitar no futuro professor um pensamento reflexivo e sistematizador ante o que vai ensinar e executar com seus alunos, podendo inclusive diminuir a improvisação até que esta seja eliminada.

O outro fator a ser destacado retrata o conhecimento pedagógico de conteúdo em construção. Conforme Neira (2012), este tipo de conhecimento se fundamenta no ato educativo, sendo enriquecido e melhorado no trato com outros conhecimentos, principalmente as representações mais úteis dos componentes a serem utilizados, fato também retratado pelo sujeito A ao dizer que utilizam “*até aquelas disciplinas mais... que a gente talvez não consiga incluir na escola como fisiologia, e... cinesiologia*”. É possível inferir que a necessidade pedagógica é que amplia ou limita a condição do planejar a docência.

O fato de ‘até’ considerarem o uso de disciplinas como fisiologia e cinesiologia (podemos citar também anatomia, biomecânica, entre outras) no planejamento, revela uma grande insistência ao uso de conteúdos ditos comuns no cenário da EF escolar, como o futebol, voleibol, basquetebol e handebol. Essa miopia pedagógica, que possivelmente está a reduzir o currículo de EF aos esportes, vincula-se ao que Bracht et al. (2003) chama de imaginário social cristalizado, em que a EF é compreendida basicamente como um tempo escolar vinculado ao fenômeno esportivo. “O esporte é o conteúdo central tratado nas aulas tratado nas aulas pelos professores, e é a prática corporal citada e valorizada pelos alunos”



(CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012, p. 59).

Pensando nesta essência esportiva presente nos conteúdos da EF, é importante destacar que alguns dos estudantes entrevistados declararam estar nos componentes curriculares práticos, ou seja, as metodologias que ensinavam os esportes, a grande contribuição para o desenvolvimento do planejamento de docência a ser aplicado no estágio. O sujeito H, por exemplo, diz: *“Olha, eu acho que foram os esportes coletivos, até porque muitas das aulas que eles pedem nas escolas são os esportes coletivos”*, por isso *“as disciplinas dos esportes, handebol, basquete, vôlei e futsal são as que a gente usa bastante nos estágios”* (SUJEITO F).

Analisando o sentido destas falas, percebe-se como o estudante se volta ao apelo cultural e social que muitas vezes está presente na escola, obviamente representado na prática esportiva e/ou no ensino dos esportes por meio das quatro modalidades principais: futsal, voleibol, basquetebol e handebol. Acredita-se que esta realidade destacada é tão preocupante para a aprendizagem do aluno quanto para a formação do estudante em processo de realização do estágio, quer seja no planejamento como na prática docente.

É possível perceber também uma ausência da real representatividade da docência em EF, pois, certamente, este campo do conhecimento não aborda apenas os esportes. Há que se pensar que, planejar aulas em detrimento de quatro modalidades de esportes nos revela uma perturbação a ser vencida. De acordo com Neira (2006), isto só é possível com algum esforço do sujeito no sentido de não anular o elemento perturbador, mas buscando *“modificar o conhecimento disponível, de modo a ajustá-lo à situação de desequilíbrio”* (ibid, 2006, p. 103), no caso, a corriqueira utilização dos esportes como conteúdo norteador dos planejamentos de docência.

Quanto a esta realidade, geralmente, se apresentar ligada aos quatro esportes no planejamento de docência, percebe-se o quão relevante e necessário é a mudança de pensamento por parte dos estudantes, principalmente no sentido de reformular e ressignificar essa ideologia de predominância das modalidades esportivas nas aulas de EF. Este é um ponto abordado pelo sujeito I, quando enfatiza ser necessário *“sair um pouco do quarteto fantástico, esse que o nosso objetivo no estágio, fazer alguma coisa diferente*



[...]”. Esta diferença a ser feita colabora na ampliação e no ganho de experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem tanto para os alunos como para o universitário-estagiário

Não se está querendo aqui dizer que o conteúdo esporte deve ser banalizado no estágio em EF, embora, concorda-se ser imprescindível haver modificações quanto aos conteúdos abordados. Na perspectiva de Delval (2001), novos conteúdos apresentam representações influenciadas por estes próprios conteúdos e que se modificam de acordo com as experiências vivenciadas, construindo-se então um modo novo de abordar os problemas, selecionar a informação mais relevante e explicar os processos que se relacionam com a realidade.

Apesar disto, sabe-se que os estudantes em situação de estágio, especialmente na EF, acabam direcionando-se a uma forte tendência e/ou costume, cuja finalidade centra-se em procurar desenvolver apenas os conteúdos ligados diretamente a sua preferência ou então a suas habilidades motoras (FRAGGION, 2011). Entretanto, esta preferência do estudante, segundo o próprio Fraggion (2011), poderá causar nos alunos uma sensação de desinteresse, pois, os mesmos já não encontram expectativas para as aulas de EF.

Outro ponto relevante na fala dos estudantes entrevistados diz respeito à contribuição de componentes curriculares ditos teóricos, como sugere o sujeito B: *“Eu acho que... as disciplinas de pesquisa, metodologia científica, didática da educação física, foram as principais, que tiveram uma base teórica [...]”* ou então representado na fala do sujeito J ao citar que *“todos são importantes, mas metodologia do ensino, didática e os planejamentos realizados nas próprias disciplinas de estágio são as que acho mais relevantes”*. A possibilidade de unir teoria e prática é uma das características mais importantes no ato de realização do estágio. Fundamentar a prática através de conhecimentos teóricos possui um aspecto de domínio e segurança em relação a imprevisibilidade do cenário docente.

Os egressos entrevistados parecem estar cientes disso, pois percebem a necessidade do aporte teórico na elaboração de seus planejamentos. Corroborando com esta perspectiva, Bossle (2002) aponta que as orientações sobre o planejamento de ensino, são



encontradas pelo estudante de graduação em EF, justamente, em disciplinas teóricas, “seja nas disciplinas de metodologia do ensino da educação física, seja na importante didática da educação física, com suas orientações referidas à uma teoria didática específica à prática pedagógica da área” (ibid, 2002, p. 36).

Pensando nesta especificidade didática, percebe-se também que os egressos usam dos ensinamentos advindos dos componentes curriculares teóricos para, dentre eventuais possibilidades, saber “*qual o processo metodológico certo para se utilizar naquele determinado planejamento*” (SUJEITO E). Evidencia-se neste contexto, uma intenção crítica do estudante ao elaborar seu planejamento, inclusive em relação ao espaço de realização do estágio.

À medida que sua busca pelo melhor método perpassa os muros da universidade e penetra a fundo no contexto em que se encontrará inserido, o estudante revela um olhar ampliado e comunicativo, preocupado não apenas com a prática que ele pretende desenvolver, mas também com a população para quem ele elabora esta prática. Por isso o conhecimento dos componentes teóricos é tão importante quanto o proveniente dos componentes práticos, algo que se justifica em Freire (1997, p. 44) quando nos lembra que “(...) o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Todavia, Borges (2005) apresenta uma denuncia, referindo-se que em momentos os estudantes acabam por questionar estes conhecimentos que são transmitidos durante a formação inicial, como evidenciado na fala do sujeito C ao dizer que “*a gente recebe as matérias fragmentadas para depois, no estágio, ser um processo completo, só que muitas vezes os estágios acontecem antes e algumas matérias que são essenciais para montar o planejamento estão nos períodos posteriores, aí a gente tem que fazer as coisas no atropelo sem saber o que é*”. A crítica do estudante fundamenta-se não só nos componentes curriculares, mas também na relação deles com o momento em que o estágio está alocado na matriz curricular. No curso de licenciatura em EF da Unochapecó o estágio curricular supervisionado inicia a partir do terceiro período, embora as intervenções práticas aconteçam apenas no quinto, sexto e sétimo período da graduação.



A realidade descrita está condicionada a um cenário de políticas e regimentos internos que estruturam a grade e a matriz curricular do curso de licenciatura em EF da Unochapecó, que por sua vez não busca fragmentar os conhecimentos construídos na relação de um componente curricular para o outro.

Acredita-se, conforme Bossle (2002) que esta fala do estudante esteja relacionada a uma ação muito comum, a descrença sobre o planejamento de aulas por parte de alguns professores de EF, principalmente, no que se refere a colocar no papel aquilo que se deseja. Entretanto, não se descarta aqui a discussão ante uma possível necessidade de reorganização da grade curricular para o curso em relação ao estágio curricular supervisionado, o que por sua vez pode colaborar na ampliação de olhares quando da elaboração de planejamentos de docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento de docência apresenta-se com grande relevância no cenário educacional, especialmente, por possibilitar a professores e professoras a oportunidade de posicionarem suas ações e decisões em relação ao contexto de interação, prioritariamente, a escola. Tendo em vista que uma aula pode sofrer alterações, mudanças e até mesmo improvisações, impõe-se ao professorado a necessidade de um planejamento de docência que dê conta destas modificações. Neste sentido é possível perceber a base que os componentes curriculares podem proporcionar ao momento de planejar do estudante.

Conforme os egressos, as disciplinas teóricas como, didática, metodologia de ensino, metodologia de pesquisa e os primeiros estágios, são os componentes que mais contribuíram na elaboração do planejamento de docência. A relevância destes componentes se manifesta, principalmente na inter-relação possível com os componentes curriculares ditos práticos, como por exemplo, os esportes, muito difundidos na EF escolar, bem como, na interação com outros componentes pouco difundidos, casos da cinesiologia, fisiologia, anatomia e biomecânica.

A associação dos componentes reflete, segundo os estudantes, a oportunidade de perceber o ‘como’ e ‘de que maneira’ produzir, preparar e executar um planejamento de



docência. A mediação didática encontrada na relação teoria e prática torna-se fundamental nesta realidade, a fim de fazer do planejamento “um agente privilegiado de transformação da realidade, relacionada ao interesse e a complexidade da ação a ser desenvolvida” (BOSSLE, 2002, p. 35).

Este privilégio, entretanto, perpassa por uma dificuldade citada pelos egressos, a alocação dos estágios na matriz curricular do curso de licenciatura em EF da Unochapecó. Para eles, este fator limita a possível contribuição de outros componentes curriculares que aparecem na grade curricular após a realização ou durante o andamento dos estágios. Isto, segundo os egressos, pode empobrecer o planejamento de docências, embora, seja necessário que o estudante conviva com este impasse, visto que esta é uma realidade política na estruturação da grade curricular e que demanda de uma discussão mais aprofundada.

Neste contexto e a partir da diversidade dos dizeres, compreende-se que grande parte dos egressos admite, de uma maneira ou outra, a contribuição dos componentes curriculares no momento de elaborarem seus planejamentos de docência. A oportunidade de vincularem inúmeros conhecimentos provenientes destes componentes ao momento da prática docente no estágio é tida como fundamental. Aspectos como competência, preparação e reflexão crítica encontram-se em desenvolvimento e permanecem associados a prática docente, a elaboração do planejamento e a tudo o que ele proporcionar, quer esteja o estudante preparado para isso ou não.

Porquanto, vislumbra-se um cenário de grande representatividade dos componentes curriculares ao momento de elaboração do planejamento de docência por parte dos egressos. É também a ocasião de refletir sobre a docência em estágios para que novos olhares surjam na constituição dos planejamentos em EF. À medida que esta discussão se desdobrar, conjuntamente com a realidade das matrizes curriculares dos cursos de graduação em EF, constituir-se-á um profícuo diálogo direcionado a intencionalidade da ação docente e sua relação com as intencionalidades da proposta educativa da instituição escolar, o que contribuirá na realização dos estágios e culminará numa formação de caráter abrangente.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, Porto Alegre, v.1 3, n. 2, p. 13-35, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/3542/1945>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, C. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C.; DESBIENS, J. F. (Orgs.) *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas: Autores Associados, 2005.

BORGES, C. M. F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998.

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física: uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, Porto alegre, V. 8, n. 1, p. 31-39, 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2635/1261>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

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

CARLAN, P; KUNZ, E; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da educação física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". *Movimento*, Porto Alegre, p. 55-75, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/29643>>. Acesso em: 21 jun.



2016.

DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA JUNIOR, A. G; CORRÊA, E. S; BRESSANE, R. S. *Prática de ensino em educação física: estágio supervisionado*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FARIAS, G. O; NASCIMENTO, J. V. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em educação física. In: NASCIMENTO, J. V; FARIAS, G. O. *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Ed. da UDESC, v. 2. – (Temas em movimento), 2012.

FERREIRA, F. F; KRUG, H. N. A reflexão na prática de ensino em educação física. *Movimento*, Porto Alegre, p. 11-30, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8118/4857>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

FIGUEIREDO, Z. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2827/1441>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

FRAGGION, C. A. A prática docente dos professores de educação física no ensino médio das escolas públicas de Caxias do Sul. *Do Corpo: Ciências e Artes*, Caxias do Sul, v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/viewFile/2306/1369>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2 ed, 1997.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2001.

ILHA, F. R. S. O professor iniciante e a educação física escolar: desafios que se somam. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-16. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Didatica/Trabalho/05_32_23_244>



[1-6465-1-PB.pdf](#)>. Acesso em: 22 abr. 2016.

KRUG, H. N. *A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física*. 1996. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortéz, 1994.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1836&dd99=view&dd98=pb>>.

Acesso em: 21 mai. 2016.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1995.

MATTOS, M. G.; ROSSETTO JR., A. J. BLECHER, S. *Teoria e prática da metodologia da pesquisa em educação física*. 1. ed. São Paulo: Editora Phorte, 2004.

NEIRA, M. G. Representações sobre a docência em educação física: modificações a partir de um programa de formação. *Paidéia*, 16(33), p. 101-110, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n33/13.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2016.

_____, M. G. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na educação física. *Movimento*, Porto Alegre, p. 241-257, 2012. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/20103/17349>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

OLIVEIRA, D. A. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 7ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2007.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTINI, J; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista*



Brasileira de Educação Física e Esportes, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596/18309>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 01, n. 57, p. 1-22, 1987. Disponível em: <[http://www.peaunesco.com.br/encontro2013/SHULMAN_Knowledge_and_Teaching_\(HarvardEdReview1987\).pdf](http://www.peaunesco.com.br/encontro2013/SHULMAN_Knowledge_and_Teaching_(HarvardEdReview1987).pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2016.

TEIXEIRA, O. P. B. Didática e Prática de Ensino na licenciatura: que conteúdo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia, UFG/UCG, 1994. p. 35. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antecedentes/>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ. *Projeto político curricular do curso de educação física*. Chapecó, 2009.

VASCONCELOS, C. *Planejamento: projeto de ensino e projeto político metodológico para elaboração*. São Paulo: Libbertad Editora, 2009.

Autor principal: Fabrício João Milan

Endereço: Rua 07 de Setembro, 287, Centro, Modelo-SC, CEP:89872000

E-mail: fabricaojao@unochapeco.edu.br

Recurso para comunicação: Computador e Projetor Digital