



TENDENCIAS E O ESTAGIO SUPERVISIONADO

Mara Barbosa Medeiros

RESUMO

O presente estudo é uma reflexão sobre o estágio supervisionado em iniciação esportiva, que partiu de uma investigação junto ao Estágio I de uma determinada universidade pública. O objetivo central é o de analisar a cotidianidade do estágio supervisionado em iniciação esportiva em uma universidade pública. O método adotado foi o Estudo de Caso de natureza qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como instrumento privilegiado, embora tenha contado com a observação sistematizada e detalhes do contextos registrados no Diário de Campo. Embora a matriz teórica do estágio seja crítica, os resultados sinalizam para uma certa mecanização do processo. O estudo aponta para um dilema entre ensinar e supervisionar.

PALAVRAS-CHAVE: Tendências; Estágio Supervisionado

INTRODUÇÃO

O Estágio é parte integrante na formação superior e, no caso específico da Educação Física, é esperado que o mesmo busque, na medida do possível, proporcionar a vivência nos diversos ambientes de aprendizado. É sobre o ambiente pedagógico de um “Estágio Supervisionado” que direcionamos nosso olhar, no sentido de contribuir com as discussões nesse sentido. Para tanto, encaminhamos uma pesquisa junto a 28 alunos do estágio em iniciação esportiva, de uma universidade pública e, para orientar nossa abordagem, partimos da seguinte pergunta científica: Como se dá o estágio supervisionado no âmbito da iniciação esportiva? O objetivo primordial, naquele momento, era o de analisar a cotidianidade do estágio supervisionado em iniciação esportiva em uma universidade pública.

O que motivou o presente estudo foi a movimentação ruidosa percebida entre alunos de graduação, com relação à dificuldade identificada quanto ao método de ensino a ser utilizado naquela vivência prática.

Acreditamos que a abordagem do referido tema é importante para área do estágio em geral, uma vez que apresenta dados reais para orientar possíveis discussões sobre o tema. Para o curso onde se deu a pesquisa a relevância está constatada uma vez que os resultados vem sendo apreciados pelos professores do estágio, o que representa uma reflexão coletiva.

O método adotado foi o Estudo de Caso na perspectiva qualitativa, de acordo com Lüdke e André (1986) e Medeiros (2006), ou seja, o estudo de um caso com contornos bem definidos. O instrumento privilegiado foi a entrevista semiestruturada, muito embora a observação e o diário de campo tenham contribuído para análise.

BREVE REFLEXÃO SOBRE MÉTODOS E TENDÊNCIAS

Para encaminhar uma discussão sobre método é importante considerar que atualmente, no âmbito da Educação Física, muito se fala em tendência, concepções e abordagens. De acordo com a tradição de nossa língua materna, “tendência” é uma propensão ou uma força pela qual algo se move e “concepção” uma forma de compreensão de um determinado assunto ou coisa. Na mesma linha de raciocínio, “abordagem” é um termo tomado por empréstimo do linguajar das embarcações, que significa o ato de acercar-se de alguma coisa, subir a bordo.

Estes termos são frequentemente usados como sinônimos porque, realmente, guardam uma semelhança. Entretanto, procuraremos insistir com a ideia de que nenhum deles se confunde com o termo “método”.

O Método é um elemento da Didática, fundamental na organização de um trabalho pedagógico. Em um universo de Objetivos e Conteúdos que, respectivamente, expressam onde querem chegar e “o que” ensinar, o Método cumpre o importante papel do “como ensinar”. Nas definições mais utilizadas é consenso que o Método é o caminho para se atingir um objetivo.

Na decisão do “como ensinar” devemos considerar a relação Objetivo e Conteúdo, ou seja, selecionamos um conteúdo para viabilizar o alcance daquilo que objetivamos e, nesse caso, o método deve ser condizente, uma vez que se este não for apropriado é possível que nos distanciemos daquilo que pretendíamos atingir. Por exemplo, se o nosso objetivo é que o aluno reflita sobre uma determinada situação, não podemos trabalhar com um método mecanizado que não favoreça a reflexão.

Alguns autores se ocuparam em apontar e analisar as tendências da Educação Física da atualidade, como é o caso de Darido (2003; 2004), no sentido de sinalizar para a superação de um paradigma tradicional e contestado por priorizar o aprendizado mecânico e objetivar a formação de sujeitos fortes e saudáveis. Mesmo sendo condizente com a superação do modelo tradicional, algumas “tendências” partem de um referencial teórico sem qualquer perspectiva crítica, sendo que outras se orientam por teóricos que partem de uma ótica do materialismo dialético. Entretanto, estas tendências ou abordagens não são “métodos”, ou seja, não apontam o “como fazer. Devemos admitir que por trás de um método ha uma orientação teórica, mas que os métodos existentes não são propriedade dessa ou daquela “tendência”.

Uma queixa comum entre os alunos entrevistados é o fato de serem direcionados a adotarem uma “tendência” para a condução de suas vivências práticas e executá-las como método. No estágio observado as possibilidades apresentadas aos alunos são: “Crítico

Superadora”, “Crítico Emancipatória”, “Construtivista” e “Desenvolvimentista. É importante considerar que tais propostas foram elaboradas considerando o espaço da escola, porém, mais do que isso, estas travam uma discussão sobre o conceito de Educação Física Escolar. Sobre este aspectos não vamos nos ater. Entretanto, a Educação Física é uma área do conhecimento que não está restrita ao ambiente e currículo da escola. Existe uma grande variedade de campos de trabalho, que oscila entre o ensino e o treinamento. A preocupação com o domínio do não escolar não é específica dos cursos de bacharelado, mas, também de uma licenciatura.

Nesse sentido, quem são os autores que teorizam sobre os diversos nichos de trabalho da área da Educação Física não escolar? Sabemos que a área de fitness conta com seus autores específicos, normalmente, vinculados a uma abordagem da área da saúde. Identificamos também os teóricos da área do Lazer, cada qual com sua abordagem condizente a uma determinada corrente de pensamento e visão de sociedade, seja ela crítica ou não crítica, formal ou dialética. Entretanto, uma área desperta a atenção por lidar com o ensino, que é a Iniciação Esportiva.

Existe controvérsia se indagamos sobre qual a finalidade da Educação Física Escolar. Dependendo da ótica e da base teórica de quem responde teremos uma certa variedade de respostas. Os tradicionais talvez respondam que essa finalidade é a de: promoção da saúde, desenvolvimento motor, iniciação esportiva e etc. Os mais próximos das discussões relacionadas ao resgate do humano, talvez respondam que tal finalidade é a de: educar a partir do movimento, resgatar a dimensão do lúdico, trabalhar a cultura do movimento e etc. Nesse mesmo sentido, talvez os críticos identifiquem essa finalidade como sendo a de trabalhar elementos da cultura em um contexto histórico, formar o cidadão crítico, superar uma realidade adversa e etc.

Estamos partindo dessa premissa para defender que se existe controvérsia sobre a finalidade da Educação Física Escolar, o mesmo nem sempre ocorre no contexto da Iniciação Esportiva. Formulamos a pergunta entre os estagiários e as respostas representam um consenso sobre a finalidade de ensinar uma modalidade esportiva. As respostas representam um grupo de respostas como: preparatória para o rendimento, formação de atleta, popularizar o acesso ao esporte e etc., mas por mais díspares que possam parecer essas respostas, todas elas trazem, em comum, a questão do ensino do esporte. Ou seja, o aluno que procura a iniciação esportiva o faz buscando aprender uma determinada modalidade, independentemente da ideologia ou crenças de seus professores.

REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS ENCONTRADOS

Efetivamos uma pesquisa junto a alunos do primeiro estágio na iniciação esportiva de uma universidade pública estadual, a partir de um instrumento na forma de entrevista, que encaminhou algumas questões para que nos orientassem no estabelecimento de discussões sobre os rumos daquele estágio na atualidade.

Nessa instituição o estágio vai do quinto ao oitavo período, iniciando com a iniciação esportiva e sendo coroado com o estágio escolar. Essa prática reúne um número expressivo de professores (por volta de 17) e funciona com uma Coordenação que prima por buscar uma forma aglutinadora de pensar o estágio, a partir de um planejamento pedagógico comum e um grande número de reuniões semestrais.

A herança histórica do estágio supervisionado na instituição em questão traz uma experiência amarga de um momento em que ali se vivenciava um paradigma esportivista em um contexto histórico emoldurado pelo regime militar. Naquele momento, a didática em âmbito educacional era instrumental de raízes tecnicistas, em que na organização do trabalho pedagógico predominava a tarefa de preencher formulários, os objetivos eram comportamentais e o planejamento era mecânico. Como uma continuidade da disciplina didática, o estágio ali se concentrava em levar os alunos a uma vivência prática da formulação e efetivação do planejamento escolar, com planos de ensino e planos de aula. Como ensinar os planos era tarefa da Didática, o papel efetivo do estágio, naquela ocasião, era o de “supervisionar” o cumprimento daquelas funções.

Outra característica do Estágio nas décadas de 1960 a 1980, era a de funcionar como uma possibilidade de complementação de carga horária para os professores o que, muitas vezes, resultava em descompromisso com as discussões pedagógicas relacionadas a preparação de um profissional para atuar como professor em ambientes de aprendizagem. Tal explicação é por entender que buscar raízes históricas é uma condição fundamental para o avanço de uma prática, evitando a repetição de equívocos que delineiam um paradigma tradicional, o que seria dizer que embora sejam repetidas etapas anteriores, isso se daria sobre uma base superior proporcionada pela reflexão histórica. E é para contribuir com essa referida reflexão que buscamos trazer dados atualizados a respeito dessa prática, a partir de pesquisa encaminhada no segundo semestre de 2012, com alunos do estágio em iniciação esportiva.

Cada uma das disciplinas que compõe o “estágio” em questão, divide a sua carga horária com um primeiro momento em sala de aula, seguido da experiência prática e finalizado com a discussão teórica da experiência do aluno em forma de portfólio e apresentação (defesa) oral. Com base nessa rotina, uma das questões estabelecidas no instrumento da pesquisa dizia respeito a qual era o conteúdo trabalhado na etapa teórica do

estágio e as respostas surpreenderam. Um total de 77,8% dos entrevistados responderam que as aulas teóricas do estágio se destinam a explicar o Manual do Estagiário.

O referido “manual” reflete um esforço coletivo dos integrantes do estágio, no sentido de padronizar as condutas dos vários professores que ali atuam. Trata-se de um documento formal entregue a cada um dos alunos matriculados, com orientações que vão desde a conduta profissional do aluno (pontualidade, responsabilidade), até a tentativa de assumir modelos de planos de intervenção e planos de aulas. Essa categoria de análise levantada pela pesquisa pode provocar uma reflexão a partir do parâmetro da herança tradicional a que nos referimos anteriormente, senão vejamos:

Muito embora o “manual” seja importante na busca de congregar a conduta de vários professores de diferentes formações, a partir de uma forma aglutinadora de pensar, ele incorre em riscos eminentes, dos quais destacaria a padronização dos modelos de planos. Ainda que a didática tradicional tenha frequentemente apontado para um modelo padrão de plano, é preciso admitir, sob pena de perdermos de vista a perspectiva crítica, que não existe um único modelo para o Plano. Vasconcellos (2005) diferencia “planejamento” de “plano” considerando o primeiro como sendo um processo mental em torno da organização pedagógica e o segundo, o “plano”, como sendo o documento resultante do planejamento. Se a partir da adoção de um modelo padronizado levamos o aluno a produzir o plano como uma tarefa burocrática de preencher formulário, estaremos assumindo o risco de tornar mecânico o ato de planejar.

Podemos ressaltar uma das conclusões do trabalho investigativo de Vigotski (1996) que verificou que a formação de conceitos surge no transcórrer das resoluções de problemas e que se as condições externas não são apropriadas para tais resoluções, isso tende a contribuir para a mecanização entre o sujeito e o objeto. Ou seja, sendo levado a seguir o manual, o aluno nem sempre vai fazer o plano para organizar a sua ação educativa, mas para cumprir com uma exigência acadêmica, isto é, o conceito de planejar as suas ações poderia ficar gravemente prejudicado.

A transformação do planejamento em plano, quando partimos de um referencial crítico, é importante para lidarmos com os elementos da didática (objetivo, conteúdo, método e avaliação) como parceiros dialéticos, ou seja: admitir que é a relação entre o objetivo e o conteúdo que vai sinalizar para o método adequado para uma determinada situação de ensino, ou a constatação de que a avaliação deve ser efetivada em relação ao objetivo inicialmente proposto (FREITAS, 1995).

Toda essa argumentação em torno dos equívocos da didática tradicional, de natureza instrumental, é para pedagogizar¹ a resposta da grande maioria dos alunos que afirmaram que os professores do estágio dedicam a carga horária dita teórica para a discussão do “manual do estagiário”, o que pode encarcerar o conceito de estágio em um viés perigosamente burocrático. Por considerar que o estágio compõe o aprendizado do aluno e que não deve ser efetivado com a finalidade específica de avaliar os conteúdos internalizados pelo discente ao longo do curso, acreditamos que essas aulas poderiam ser orientadas para discutir, dentre outras questões pedagógicas, os autores específicos da iniciação esportiva, suas propostas e as possibilidades de utilização nas aulas do estágio.

Outra categoria que corrobora com a argumentação anterior nos foi dada pela questão que buscou identificar a orientação do professor do estágio sobre a elaboração do plano, em que a maioria (53,8%) respondeu que a orientação são os modelo contidos no manual do estagiário. Estaremos sempre insistindo na ideia de que a orientação para a elaboração do plano deve-se pautar na compreensão dos elementos da didática e a conexão existente entre eles, o que tratamos como parcerias dialéticas.

Para melhor compreendermos a realidade dos alunos frente a tamanha complexidade, perguntamos como se efetiva a orientação do supervisor na atuação docente do estagiário. As respostas foram difusas sendo que o mais expressivo, ou seja 29,6%, disseram que ocorre uma “correção” ao final da aula. Teria sido interessante procurar saber qual o parâmetro utilizado para **corrigir** a prática do aluno, sobretudo levando a avaliação para o final do processo, como preconiza a didática instrumental e tradicional. Entretanto, 14% dos alunos afirmaram que não existe orientação no decorrer das aulas, ficando qualquer avaliação para a apresentação final em forma de defesa. Para que se tenha uma ideia da difusão das respostas, 11, 1% disseram que a orientação é formal, 7,4% disseram que o professor ressalta a observação e correção de um colega, com o mesmo número (7,4%) dois alunos responderam que o professor tira dúvidas e outros 7,4% não conseguiram definir. Os demais (3,7%) apresentaram respostas isoladas como: corrige o plano, avalia o aluno, organização geral, forma de agir e orienta por e-mail.

É importante ter claro que, embora os estudos nessa área não sejam volumosos, a Iniciação Esportiva conta com seus autores e suas propostas pedagógicas, como é o caso da Pedagogia do Esporte (PAES, 2005), Escola da Bola (KRÖGER & ROTH, 2002) e Pedagogia do Futebol (FREIRE, 2006). No caso do estágio em questão este se configura a partir da

¹ Pedagogizar no sentido de transformar em objeto de estudo pedagógico

epistemologia crítica do currículo da instituição ao qual está inserido. Nesse caso, se admitirmos que os citados autores da iniciação esportiva não contemplam a perspectiva de formação crítica, isso deve ser uma motivação para novos estudos e publicações.

Em uma pesquisa sobre Método nos esportes coletivos Souza (2007), na sua tese de doutoramento na qual investigou cinco cursos de Educação Física e dezessete professores de disciplinas ditas desportivas, encontrou as seguintes respostas: quando a pergunta estava vinculada ao termo “abordagem” os professores responderam “tradicional”, “crítica”, “tecnicista”, “humanista”, “desenvolvimentista”, e etc. Quando indagados sobre seus métodos as respostas foram: “analítico”, “sintético”, “global” e “misto”.

Já na pesquisa com alunos do estágio respostas semelhantes aquelas encontradas por Souza (Idem) apareceram quando perguntamos sobre a base teórica que orientava o estágio e 20% responderam Crítico Emancipatória, em 12% a resposta foi “Desenvolvimentista”, também 12% responderam “Tecnicaista”, 20% disseram não saber, 16% embora tenham apresentado resposta não conseguiram definir e 4% responderam “livre escolha”. Teria sido interessante procurar saber o que esses mesmos alunos entendem por cada uma dessas bases apontadas, mas a grande questão seria conhecer como os professores supervisores compreendem esses conceitos.

A “livre escolha”, referida no parágrafo anterior, passou a ser uma categoria bastante relevante para a nossa reflexão, na medida em que, segundo o aluno, o professor insiste na vinculação da sua prática a uma “dita” tendência e o estagiário, a partir de sua escolha, trata de estabelecer as conexões e vínculos das tendências às modalidades ensinadas.

Para direcionar o foco da pesquisa para a questão metodológica encaminhamos uma pergunta sobre a orientação dos professores do estágio sobre os métodos a serem adotados nas aulas de iniciação esportiva, 55,5% dos alunos responderam que trata-se de uma “livre escolha”, ou seja que o professor não interfere na escolha do aluno. Um percentual menor (18,5%) respondeu que não existe orientação para o método. Como as duas respostas apresentam a mesma essência, ou seja, não orientar e deixar a escolha livre são posturas igualmente não diretivas, podemos considerar o somatório de 74% sem a devida orientação. Acreditamos que não apenas no período inicial em que o estágio ocorre em sala de aula, bem como durante o curso, a orientação ideal seria a compreensão dos objetivos daquelas práticas e os seus conteúdos específicos, para que essa relação objetivo/conteúdo apontasse para o método adequado.

Por uma coerência com a proposta curricular, existe um direcionamento do estágio para as abordagens ou tendências críticas, sendo evidenciada a Crítico Superadora. A

preocupação que move o presente estudo é que o aluno do estágio acaba por assimilar, ao nosso ver, equivocadamente, que qualquer atuação crítica se encontra vinculada aos autores que compõem o Coletivo de Autores (1992), ou, em menor escala, Kunz (1994). Ou seja, seguir as orientações expostas nos referidos textos tornar-se-ia a única condição de ser crítico. Nesse caso o aluno do estágio tem restringido o seu conhecimento a respeito de abordagens críticas propostas por teóricos ligados ao materialismo dialético como Vigotski, Leontieva, Davydov e etc, possíveis de serem experienciados na Educação Física, bem como em qualquer outra área da Educação.

Por se tratar de iniciação esportiva, é mais fácil para o aluno trabalhar com a abordagem de Kunz (1994), uma vez que este autor tematiza o ensino do esporte, embora seja para o ambiente escolar. João Batista Freire identificado, por alguns autores, como representante da proposta construtivista (também desenvolvida para a escola), tratou de extrapolar seus conceitos para a iniciação esportiva com suas propostas de Caravana do Esporte e o ensinar a viver a partir do esporte (FREIRE, 2012), entretanto esse autor é citado ali apenas com relação ao construtivismo.

A nossa argumentação é no sentido de provocar a discussão sobre o preparo e o amadurecimento do aluno de estágio para, com seu parco conhecimento, estabelecer, ele próprio, uma adaptação do ensino de uma modalidade a uma tendência pedagógica preche de conceitos e valores da Educação Física Escolar, cujos objetivos são distintos de uma iniciação esportiva.

Estamos aqui sustentando a ideia de que se, para esse curso, a utilização das referidas tendências no âmbito da Iniciação Esportiva são importantes para a viabilização de sua proposta curricular, é premente a formação de um grupo de pesquisa que vise avançar os estudos nessa direção. No sentido de adotar tal prática, o estágio poderia converter em pesquisa a experiência dos alunos estagiários, mas que os mesmos não fossem penalizados por possíveis fracassos, já que seus erros e acertos estariam servindo de objeto de estudo e contribuiriam para a produção de conhecimento.

Acreditamos que os resultados apontam para um dilema entre supervisionar ou ensinar. Da mesma forma que o termo Educação Física pode dar a falsa impressão que trabalhamos para “educar o físico”, o termo Estágio Supervisionado pode resultar em uma ênfase na “supervisão” em detrimento do “ensino”. Embora nas definições correntes “supervisionar” apareça também com o significado de “orientar”, supervisão traz uma ideia de “inspeção em nível superior”, sendo que o ato de “inspecionar inclui a ação de “examinar” e/ou “vigiar”. Conceber o Estágio Supervisionado na ótica do “vigiar e punir” não é coerente

com um currículo calcado nas teorias críticas da educação e significa trabalhar na perspectiva de que o aluno aprende os conteúdos e métodos nas várias disciplinas do currículo e que o estágio seria o momento de colocar em prática o que aprendeu. Na verdade, durante o curso, o aluno vivencia diversos conteúdos da Educação Física e aprende diversos tipos de métodos, mas isso não exclui o estágio de ser um momento privilegiado de aprendizado. Nesse caso, mesmo que o aluno percorra etapas já percorridas, desta feita o fará na posição de professor e não mais de aluno.

Em um trabalho de investigação, Medeiros (2002) apresenta a figura de um profissional que integra o sistema de Educação Física nas escolas de Cuba, que é o Metodólogo. Trata-se de um profissional que cobre um determinado número de escolas e atua como orientador pedagógico junto aos professores, levando orientações sistemáticas sobre o planejamento, o atendimento dos objetivos gerais expressos no plano da escola, a seleção e utilização de conteúdos obedecendo as características do aluno, a aplicação de métodos e a avaliação coerente dos objetivos. Não se trata ali de averiguar se o docente planejou, mas, antes disso, se o professor se sente seguro para tal tarefa ou se necessita da intervenção desse profissional. O metodólogo, nesse exemplo, é tão próximo do professor que quando o professor é avaliado, essa avaliação se estende a ele.

O professor do estágio atuando como o metodólogo daria o suporte necessário para que o aluno vivenciasse a atuação prática de um professor sem a sensação de estar sendo supervisionado ao mostrar o que aprendeu, mas sim com a convicção de que encontra respaldo no momento em que está aprendendo a efetivar sua ação educativa. A menos que ensinar não seja o objetivo de um estágio curricular, mas nesse caso o currículo deveria apresentar uma disciplina que cumprisse esse notável papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama apresentado a partir da fala dos alunos investigados é de um estágio que, por coerência com currículo, deve ser crítico. Entretanto, os resultados evidenciam que a orientação dispensada no Estágio I, não instrumentaliza o aluno para aplicar na prática uma “tendência” apresentada, seja ela crítica ou não. Ou seja, as tendências apontadas pelos professores foram elaboradas para o ambiente da escola e os alunos não conseguem transportar seus conceitos para o âmbito da Iniciação Esportiva. Como os alunos em questão são avaliados por uma defesa de seu trabalho perante uma Banca de professores, acreditamos que, recorrendo ao exemplo do metodólogo de Cuba, também o professor deveria ser avaliado nessa ocasião, o que traria uma maior compreensão do professor a respeito dos problemas que

os alunos enfrentam na adaptação de um conceito a uma prática efetiva, sobretudo no caso de uma abordagem crítica.

Com o direcionamento para o crítico superador e a partir da institucionalização da “livre escolha”, o aluno estaria entregue a sua capacidade criativa, com o temor da avaliação em forma de defesa no final do processo. Dando margem à reflexão, indagamos se é possível ministrar uma ginástica crítico-superadora, ou uma natação construtivista? Acreditamos que sim, é possível, mas não significa um *transfer* imediato por parte do aluno. Outra provocação para que se reflita é o questionamento sobre o que é crítico na ação educativa. Existe um método eminentemente crítico? O crítico seria o conteúdo? Acreditamos que o “não” é resposta para as duas questões, e que crítico deve ser o “professor” e espera-se que este parta de objetivos educacionais voltados para a formação do aluno como um ser social e que, para tanto, selecione conteúdos significativos. Nesse caso, seguimos indagando, onde estaria o método? E a resposta seria que o método é estabelecido pela íntima relação entre objetivo e conteúdo.

Concordamos que as abordagens críticas realizam reflexões para a busca de um contraste com a prática tradicional no sentido de superar a visão dicotomizada do corpo, o resgate do humano, o respeito as características culturais e aos aspectos históricos e sociais, mas, além de serem pensadas em relação ao âmbito escolar, não apontam necessariamente para um método específico que possa ser adotado na iniciação esportiva. Outro argumento premente é que os professores que se orientam por um viés crítico não devem ser meros reprodutores dos textos produzidos e popularizados no Brasil em um momento fértil para tal feito, já que existem teorias igualmente críticas que dão sustentação a outras formas de organizar e orientar o ato de educar.

A partir das respostas encontradas no contato com os informantes e as observações que orientaram nossa análises, acreditamos que respondemos a pergunta científica inicialmente formulada que problematizou como se efetivava o primeiro estágio supervisionado no âmbito da iniciação esportiva, e atingimos o nosso objetivo proposto que era o de analisar a cotidianidade do estágio supervisionado em iniciação esportiva em uma universidade pública.

TRENDS AND SUPERVISED INTERNSHIP

ABSTRAT

This study is a reflection on the supervised internship in sports initiation, which departed from an investigation by the Stage I of a particular public university. The main objective is to

analyze the everydayness of supervised internship in sports initiation at a public university. The method adopted was the case study of a qualitative nature, having a semi-structured interview as a privileged instrument, although it relied on the systematic observation of contexts and details recorded in Field Journal. Although the theoretical matrix stage is critical, the results point to a certain mechanization process. The study points to a dilemma between teaching and supervising.

KEYWORDS: Trends; Supervised Internship; Trends of Physical Education

TENDENCIAS Y PRACTICAS SUPERVISADAS

RESUMEN

Este estudio es una reflexión sobre la práctica supervisada en la iniciación deportiva, que partió de una investigación de la Fase I de una universidad pública en particular. El objetivo principal es analizar la cotidianidad de prácticas supervisadas en la iniciación deportiva en una universidad pública. El método adoptado fue el estudio de caso de naturaleza cualitativa, con una entrevista semi-estructurada como un instrumento privilegiado, aunque se basó en la observación sistemática de los contextos y los detalles registrados en el diario de campo. Aunque la etapa de matriz teórica es crítico, los resultados apuntan a un proceso de mecanización determinada. El estudio apunta a un dilema entre la enseñanza y la supervisión.

PALABRAS CLAVES: Tendencias; Prácticas Supervisadas; Tendencias de la Educación física

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C. Concepções e Tendências da Educação Física Escolar in Dimensões Pedagógicas do Esporte. Brasília: ME/UNB, 2004. P. 106-135.
- FREIRE, J. B. Ensinar Esporte, Ensinando a Viver. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012
- FREIRE, J. B. Pedagogia do Futebol. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FREITAS, L.C. Críticas da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas: Papirus, 1995.
- KRÖGER, C.; ROTH, K. Escolada Bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo: Phorte, 2002.
- KUNZ, E. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí: Editora Unijui, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M. Pesquisa Qualitativa em Educação: abordagens qualitativa. São Paulo: EPU, 1986

- MEDEIROS, M. Metodologia da Pesquisa na Iniciação Científica. Goiânia: Vieira, 2006.
- MEDEIROS, M. La Problemática de la Educación Física en las Escuelas Estatales de Goiás. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado. Ciências Pedagógicas, Comisión de Grado Científico, La Habana, 2002.
- PAES, R. Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- SOUZA, N. P. O Ensino das Disciplinas Esportivas Coletivas nos Cursos de Licenciatura em Goiás: um estudo descritivo. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2007.
- VASCONCELLOS, C. Planejamento. São Paulo: Libertad Editora, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996.