

DOI: 10.5216/rir.v11i1.33056



v.11, n. 1, 2015

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS NA VISÃO
DOS PROFESSORES-COLABORADORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**SUPERVISED IN PHYSICAL EDUCATION: THE POSITIVES AND
NEGATIVES ASPECTS IN THE VISION OF TEACHERS EMPLOYEES
OF BASIC EDUCATION**

Ana Paula Facco Mazzocato

apfmazzocato@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Rodrigo de Rosso Krug

rodkrug@bol.com.br

Universidade Federal de Santa Catarina

Victor Julierme Santos da Conceição

victor@net.com

Universidade do Extremo Sul Catarinense

Hugo Norberto Krug

hnkrug@bol.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: Este estudo objetivou analisar os aspectos positivos e negativos no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) III da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na visão dos professores-colaboradores (PC) da educação básica. Justificamos a realização desse estudo pela importância do PC do ECS na formação de futuros docentes de Educação Física, em especial no CEFD/UFSM. Caracterizamos a metodologia como qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. As informações foram obtidas por meio de um questionário e as interpretações das respostas se deram por meio da análise de conteúdo. Participaram vinte e dois professores da educação básica que se prontificaram a ser professores-colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Constatamos que foram apontados oito aspectos positivos e dois negativos. Concluímos que estudar esses aspectos serviu para entendermos as facilidades e as dificuldades encontradas no desenvolvimento do ECS III, que auxiliaram no desempenho da função/papel dos PC e que contribuíram para a formação profissional dos estagiários.

Palavras-chave: Educação Física. Formação de Professores. Formação Inicial. Estágio Curricular Supervisionado. Professor-colaborador.

ABSTRACT: This study aimed to analyze the positive and negative aspects in the development of Supervised (ECS) III at Degree in Physical Education from Centre for Physical Education and Sports (CEFD) of the Federal University of Santa Maria (UFSM) in the vision of teachers-employees (PC) of basic education. Justify the realization of this study from importance of PC of ECS in the formation of the future teachers of physical education, especial in CEFD/UFSM. We characterize the methodology as a qualitative descriptive of the case study. The information was obtained through of a questionnaire and the interpretations of the answers given through of the content analysis. Participle twenty two teachers of basic education that volunteered to be PC of ECS III at Degree in Physical Education CEFD/UFSM. Found that been pointed eight aspects positive and two negative. We conclude that studying these aspects served to understand the facilities and the difficulties found in developing the ECS III, that assisted in the performance of the function/role of PC and that contributed from the formation professional of academics.

Keywords: Physical Education. Formation Teacher. Initial Formation. Supervised. Teacher-employees.

1. As considerações introdutórias

Atualmente, segundo Krug *et al.* (2013b), podemos constatar uma intensificação de investigações sobre a formação inicial de professores de Educação Física, fato possivelmente deflagrado pelas modificações curriculares ocasionadas pelas Resoluções n.01 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (BRASIL, 2002a), que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, e n.02 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (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 n.01 determinou:

II- 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir 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 até o máximo de 200 (duzentas) horas (BRASIL, 2002b, p.1).

Desta forma, considerando que um curso de Licenciatura tem como principal objetivo habilitar o futuro professor para a docência na educação básica, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) possui uma importante relevância na formação profissional, visto que propicia ao acadêmico um contato com a realidade escolar (BERNARDI *et al.*, 2008b) e com a prática pedagógica da Educação Física Escolar através da vivência de situações concretas da docência, pois tem que organizar o como ensinar, assim como também, desenvolver um processo de reflexão crítica sobre essa sua docência (BERNARDI *et al.*, 2008a).

Assim, considerando estas premissas, deslocamos o nosso interesse investigativo para o ECS da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pois concordamos com Ivo e Krug (2008) que afirmam que estudar o quê e quem envolve essa disciplina é tarefa daqueles que se preocupam com uma formação de qualidade para os futuros professores.

Convém destacar que a atual grade curricular do referido curso oferta o ECS I, II e III nos 5º, 6º e 7º semestres do mesmo, realizados respectivamente no Ensino Médio, nas Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental e nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 120 horas destinadas a cada estágio, somando-se a essas 360 horas, mais 45 horas de Seminário em ECS, no 8º semestre, totalizando então 405 horas.

Entretanto, de acordo com Krug (2010a), no contexto de desenvolvimento do ECS, vários aspectos podem ser focalizados e, nesse sentido, voltamos nossos olhares, nessa investigação, para o ECS III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Assim, no desenvolvimento do ECS III, entre tantas questões, uma delas chama à atenção que é a ‘figura do professor-colaborador’ (PC) e sua participação enquanto agente formador de novos professores.

Para Benites *et al.* (2012) o professor-colaborador é o professor da escola de educação básica que recebe estagiários em condição oficial de ECS, dá aos futuros professores elementos da sua experiência, possibilita que os mesmos descubram os macetes da profissão e oferece condições e espaço para os licenciandos colocarem em prática seus conhecimentos didático-pedagógicos.

Vale lembrar que no contexto do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM o professor-colaborador da educação básica não é o professor formado em Educação Física e sim o professor ‘unidocente’.

Segundo Contreira e Krug (2010) ao observarmos a realidade da Educação Física Escolar nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais e municipais do Rio Grande do Sul (RS), encontramos frequentemente, a utilização de professores ‘pedagogos’ ou ‘polivalentes’, conhecidos no estado como ‘unidocentes’, encarregados de ministrarem aulas de Educação Física para esse segmento escolar. Os autores esclarecem que os termos ‘unidocente’ ou ‘unidocência’ são utilizados no RS para caracterizar o professor que atua nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental como sendo o responsável de ensinar os conhecimentos referentes a essa fase escolar.

Ainda conforme Contreira e Krug (2010) a atuação do professor ‘unidocente’ no RS encontra respaldo em duas situações: 1^a) Não existe uma especificação na LDB – Lei n.9.349 (BRASIL, 1996) indicando o profissional para atuar nesta fase escolar, oferecendo às escolas ampla discricionariedade para optarem pelo posicionamento que melhor lhes convêm; e, 2^a) O estado do Rio Grande do Sul por meio de Leis como a n.8.747 (RIO GRANDE DO SUL, 1988) e a n.6.672 (RIO GRANDE DO SUL, 1974), garantem gratificações nos vencimentos dos professores que atuam na regência de classes unidocentes. Dessa forma, tal situação acaba gerando questões que extrapolam as concepções didáticas e pedagógicas da educação.

Neste direcionamento de ideia, para lecionar nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental é exigida a formação mínima de Magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente. Tais profissionais são habilitados a ministrar todos os componentes curriculares, sendo chamados por isso professores ‘generalistas’, ‘polivalentes’, ‘multidisciplinares’ ou ‘unidocentes’ (PICCOLI, 2007).

Neste sentido, de acordo com Contreira e Krug (2010), como a LDB não é específica ao definir a necessidade da utilização de docentes especializados, o governo do Rio Grande do Sul, através da Secretaria Estadual de Educação, acaba, historicamente, não contratando professores licenciados em Educação Física para atuarem nas escolas estaduais de ensino básico. Exemplo disso é a rede estadual de ensino na cidade de Santa Maria (RS) que, na quase totalidade de suas escolas, não existe professor de Educação Física atuando nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse fato se repete na rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria (RS).

Entretanto, mesmo não sendo este profissional especificamente especializado em Educação Física, frente à legislação atual referente ao estágio, Lei n.11.788 (BRASIL, 2008), designou que uma das atividades do professor-colaborador diz respeito à supervisão. Para Ribeiro (2000) o supervisor é um professor que vai acompanhar as primeiras experiências de prática do futuro docente. Essa não é uma tarefa fácil, pois exige procedimento de sistemática conferência para favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional. O autor entende que

“supervisionar comporta a ideia de interajuda, de monitoração, de encorajamento para cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara” (RIBEIRO, 2000, p.90).

Assim, todas estas colocações mencionadas anteriormente despertam algumas perguntas importantes, mas a questão problemática desta investigação configurou-se como sendo: quais foram os aspectos positivos e negativos no desenvolvimento do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM na visão dos professores-colaboradores da educação básica?

A partir do questionamento supracitado surgiu o objetivo geral deste estudo: analisar os aspectos positivos e negativos no desenvolvimento do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM na visão dos professores-colaboradores da educação básica. Esse objetivo geral foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: 1) Analisar os aspectos positivos no desenvolvimento do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM na visão dos professores-colaboradores da educação básica; e, 2) Analisar os aspectos negativos no desenvolvimento do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM na visão dos professores-colaboradores da educação básica.

Justificamos a realização deste estudo citando Benites; Cyrino e Souza Neto (2012) que afirmam que estudos desta natureza auxiliam no sentido de dar voz aos PC, de engrandecer o processo de formação e apontar possibilidades para se investir nos ECS como um verdadeiro campo disciplinar que apresenta seus saberes e práticas.

2. Os procedimentos metodológicos

Caracterizamos a metodologia empregada neste estudo como uma abordagem qualitativa descritiva sob a forma de estudo de caso.

Segundo Cauduro (2004, p.35),

a pesquisa qualitativa possibilita a visão do todo, analisando as várias questões do contexto pesquisado. Esse método não se fecha em si; ao contrário, ele só é efetivo porque analisa todas as situações do meio pesquisado, considerando os momentos pessoais e em grupo, a estrutura dos movimentos, a influência no contexto estudado, etc.

Para Gil (1999) a pesquisa do tipo descritiva objetiva a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Já Cauduro (2004) afirma que através do estudo de caso é possível que se realize um estudo profundo de um ou de poucos objetos, ou pessoas de forma que se consiga um amplo e detalhado conhecimento sobre os mesmos.

Neste estudo, o caso, referiu-se ao ECS III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM e, mais particularmente, ao PC da rede de ensino pública da cidade de Santa Maria-RS. Nesse sentido, os participantes do estudo foram os PC da educação básica.

Assim sendo, o número de participantes, isto é, de professores da educação básica que recebem estagiários na sua turma na escola (professores-colaboradores) estava relacionado ao número de acadêmicos matriculados na disciplina de ECS III, no 1º semestre letivo de 2014.

Desta forma, como estavam matriculados no ECS III vinte e dois acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, portanto, vinte e dois professores-colaboradores foram convidados e aceitaram participar do estudo.

Neste sentido, quanto à como os professores da educação básica se tornaram colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, tornou-se importante destacar que todos 'foram convidados pelos acadêmicos/estagiários a partir de um primeiro contato com a direção da escola', pois, de alguma forma, já tinham alguma aproximação com estes, ou pelo conhecimento anterior de outro estágio na escola, ou por proximidade da escola com a residência deste, ou ainda por algum tipo de inserção anterior na

escola via projetos de ensino, pesquisa e extensão, ou então por indicação de alguém, e que aceitaram ao se sentirem sensibilizados pelo convite.

O instrumento utilizado para coletar as informações foi um questionário contendo perguntas abertas. Acerca do questionário, Triviños (1987, p.137) afirma que, “sem dúvida alguma, o questionário [...], de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa”. Cervo e Bervian (1996) consideram o questionário um meio de obter respostas por uma fórmula que o próprio informante preenche. Já pergunta aberta “destina-se a obter uma resposta livre” (CERVO; BERVIAN, 1996, p.138).

A interpretação das informações coletadas pelo questionário foi realizada por meio da análise de conteúdo, que é definida por Bardin (1977, p.42) como um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo para a interpretação das informações é uma técnica de grande eficácia, porque “busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis” (MARTINS, 2006, p.35). O autor diz que a análise de conteúdo auxilia o pesquisador a descrever e compreender o material escrito coletado, as falas dos sujeitos e todos os elementos que compõem a estrutura do caso estudado.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo prevê três etapas. São elas: 1ª) A pré-análise – trata do esquema de trabalho envolvendo os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A exploração do material – corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto, é leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) O tratamentos dos resultados – onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que a interpretação deve ir além dos depoimentos manifestados.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas, pois estes receberam uma numeração (1 a 22).

3. Os resultados e as discussões

Para melhor compreensão dos resultados do estudo entendemos ser necessário conhecer um pouco sobre cada professor-colaborador (PC) participante. E, nesse sentido, a seguir, abordamos algumas características pessoais e profissionais dos PC estudados.

Em relação às características pessoais constatamos que ‘o conjunto de professores-colaboradores foi formado pela totalidade (vinte e duas) de mulheres’. Esse fato comprova o colocado por Maciel (2012) de que existe a tendência de feminização dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, acentuada no final do século XIX.

Também podemos constatar que ‘as idades dos professores-colaboradores variaram de 32 a 65 anos’, sendo que nove (PC1; PC5; PC10; PC11; PC12; PC13; PC16; PC18 e PC20) tem ‘de 32 a 42 anos’, onze (PC2; PC3; PC4; PC6; PC7; PC9; PC14; PC15; PC19; PC21 e PC22) ‘de 42,1 a 60 anos’ e dois (PC8 e PC17) ‘mais de 60 anos’. A respeito desse agrupamento etário citamos Luizari (2006) que diz que a vida é composta de ciclos (fases) e esses estão relacionados, geralmente, às mudanças pelas quais às pessoas passam. Assim, cada ciclo de vida, particularmente a adultez (a idade do adulto jovem: de 18 a 30 anos; a idade do vigor da vida: de 30,1 a 42 anos; a meia idade: de 42,1 a 60 anos; e, a idade da velhice: mais de 60 anos), tem suas próprias características, mas é necessário ressaltar que nenhum é mais importante que outro, pois cada período do ciclo (fase) de vida é influenciado pelo que ocorreu antes e irá afetar o que virá depois.

Já sobre as características profissionais dos PC estudados constatamos que:

a) Quanto à formação inicial a maioria (dezessete) dos professores-colaboradores (PC1; PC2; PC3; PC5; PC6; PC7; PC9; PC10; PC11; PC12; PC14; PC15; PC16; PC17; PC18; PC20 e

PC21) 'são graduados em Pedagogia' e cinco em 'Letras' (PC4; PC8; PC13; PC19 e PC22). Vale lembrar que, segundo Piccoli (2007), para lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é exigida a formação mínima de Magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente. Assim, esses profissionais são habilitados a ministrar todos os componentes curriculares, sendo chamados por isso professores generalistas, polivalentes, multidisciplinares ou 'unidocentes';

b) Quanto ao ano de conclusão do curso (obtenção do título) é possível destacar que, 'dentro o universo dos vinte e dois professores-colaboradores, aquele que apresentou formação há um tempo mais distante, obteve a sua titulação no ano de 1980 (PC8), ao passo que o professor mais recentemente formado, obteve a sua titulação no ano de 2008' (PC13), existindo uma diferença de 28 anos entre os dois limites. Ainda a respeito do ano de formatura no curso de graduação dos professores-colaboradores verificamos que sete (PC2; PC4; PC7; PC8; PC17; PC19 e PC22) a 'concluíram entre 1980 e 1989', também sete (PC3; PC6; PC9; PC15; PC12; PC16 e PC21) 'entre 1990 e 1999' e outros oito (PC1; PC5; PC10; PC11; PC13; PC14; PC18 e PC20) 'entre 2000 e 2008'. Assim, a quase totalidade (vinte) dos professores-colaboradores do ECS III realizou a sua graduação durante a antiga legislação curricular, a qual previa uma carga horária de estágio bem inferior a atual e realizado somente no último ano do curso;

c) Quanto ao tempo de docência constatamos que 'o conjunto de professores-colaboradores possui de 02 a 48 anos de serviço', existindo uma diferença de 46 anos entre os dois limites. A respeito desse agrupamento de tempo de serviço citamos Hüberman (1992) que ao estudar a carreira de professores, a classifica em ciclos de vida profissional, denominando-os como fases, onde cada fase apresenta características próprias e procura enquadrar o professor durante o seu percurso profissional. Dessa maneira, de forma sucinta, constatamos que somente um professor-colaborador (PC5) está na fase de 'Entrada na Carreira', nenhum na fase de 'Estabilização', oito (PC1; PC9; PC10; PC11; PC12; PC13; PC16 e PC18) estão na fase de 'Diversificação', quatro (PC6; PC14; PC20 e PC21) na fase de 'Serenidade e/ou Conservantismo' e dois (PC7 e PC15) estão na fase de 'Desinvestimento'. Também constatamos a existência de sete (PC2; PC3; PC4; PC8; PC17; PC19 e PC22) já 'aposentados,

mas ainda exercendo a docência em outra carreira'. Ainda, ao constatarmos que a quase totalidade (vinte e um) dos pesquisados são docentes 'experientes ou veteranos', podemos também inferir que os professores da educação básica mais novos e/ou inexperientes não são receptivos aos estagiários ou então, que os professores mais antigos e/ou experientes é que estão mais abertos aos estagiários;

d) Quanto à rede de ensino, todos (vinte e dois) os professores-colaboradores exercem a sua docência em 'escolas públicas', sendo a maioria (dezesseis) na rede estadual e o restante (seis) na rede municipal. Esse fato está em concordância com Pimenta e Lima (2004, p.188) que afirmam que a "maioria dos orientadores encaminha a realização dos estágios em escolas públicas", considerando que a inserção profissional dos alunos egressos dos cursos de graduação ocorrerá em grande parte nesse universo; considerando, ainda, que as escolas públicas se constituem um espaço especificamente privilegiado para a aprendizagem profissional, uma vez que nelas emergem, de modo mais evidente, as contradições da educação escolar no país; e,

e) Quanto à experiência anterior com estágio a quase totalidade (dezenove) dos professores-colaboradores (PC1; PC2; PC3; PC4; PC6; PC7; PC8; PC9; PC10; PC11; PC13; PC14; PC15; PC16; PC17; PC18; PC19; PC21 e PC22) declarou que 'sim, já recebeu estagiário em suas turmas anteriormente' e somente três disseram que 'não, isto é nunca receberam estagiário' (PC5; PC12 e PC20). Acerca da experiência do professor-colaborador, citamos García (1999) que diz que há uma cultura no estágio, que perpassa saberes e práticas, na qual a maneira de pensar e agir está baseada em filosofias pessoais, na observação e reprodução, e na compreensão daquilo que se ensina e como se ensina. Nesse sentido, segundo Benites (2012), os professores-colaboradores acabam se apoiando em suas experiências e em toda a sua trajetória vivenciada, do momento da formação inicial até o presente momento, demonstrando como foram se adaptando e se adequando à função de receber estagiário.

Após esta apresentação de nossos colaboradores, damos continuidade ao estudo, destacando que os resultados e as discussões a seguir foram explicitados e orientados pelos objetivos específicos, pois esses representam as categorias de análise. Essa decisão está em

consonância com o que afirmam Minayo; Delardes e Gomes (2007) de que categorias de análise são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos gerados a partir da pesquisa de campo, sob um título genérico. Destacam que a categorização pode ser constituída tanto previamente quanto pode surgir como resultado da análise do material de pesquisa. Nesse estudo tivemos as categorias de análise construídas previamente, pois derivaram dos objetivos específicos.

3.1. Os aspectos positivos no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM na visão do professor-colaborador da educação básica

Ao abordarmos os aspectos positivos no desenvolvimento do estágio destacados pelos professores-colaboradores, consideramos importante mencionar Luft (2000) que coloca que positivo é algo que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa. Assim, para esta investigação, consideramos positivo, o aspecto apontado pelos professores-colaboradores que tenderam para auxiliar em um melhor desempenho dos estagiários na escola.

Neste sentido, desta categoria de análise emergiram ‘oito unidades de significados’ que foram descritas na sequência a seguir:

‘A postura de responsabilidade do estagiário frente aos compromissos com a escola enquanto um futuro docente em atuação’ (III) foi o principal aspecto positivo do desenvolvimento do ECS III destacado pelos professores-colaboradores (nove citações – PC2; PC3; PC6; PC7; PC12; PC15; PC17; PC19 e PC22). Sobre esse aspecto nos reportamos a Krug e Canfield (2001) que colocam que é no compromisso que reside uma das grandes razões para o bom desempenho do professor, pois o compromisso pelo que faz inquieta e leva ao aprimoramento, provoca a busca de novas alternativas de ensino. E, nesse sentido, citamos Krug e Krug (2011) que constataram que ‘manter uma postura profissional’ foi uma das preocupações pedagógicas dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do

CEFD/UFSM durante o ECS. Já Krug (2010d) verificou que ‘a responsabilidade com a escola’ foi uma das contribuições na aprendizagem docente’ no desenvolvimento dos ECS I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

‘As aulas bem planejadas e de qualidade ministradas pelo estagiário’ (I) foi outro aspecto positivo do desenvolvimento do ECS III destacado pelos professores-colaboradores (oito citações – PC1; PC6; PC8; PC11; PC12; PC18; PC19 e PC21). Em relação a esse aspecto mencionamos Canfield (1996) que diz que o planejamento é a pedra fundamental, a razão de ser de todo o trabalho pedagógico consciente, é o que orienta o professor em sua caminhada pedagógica em busca da aprendizagem de seus alunos. Salienta ainda que a falta de um planejamento produz uma ação acéfala, isto é, sem objetivos. E, nesse direcionamento de ideia consideramos importante citar Krug e Krug (2011) que constataram que ‘planejar atividades no objetivo das aulas, planejar atividades para o cultivo do respeito, planejar atividades atrativas para os alunos, fazer um bom planejamento, planejar sempre atividades novas, não planejar atividades que excluam os alunos’ foram preocupações pedagógicas de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante o ECS. Já Krug *et al.* (2013a) que constataram que ‘o aprendizado da elaboração de um planejamento adequado’ foi uma das lembranças significativas de aprendizado docente do tempo do ECS III pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

‘O bom relacionamento do estagiário com a turma de alunos’ (I) também foi um aspecto positivo do desenvolvimento do ECS III destacado pelos professores-colaboradores (seis citações – PC1; PC10; PC15; PC17; PC20 e PC21). Quanto a esse aspecto positivo apontamos Cunha (1996) que afirma que a aula é um lugar de interação entre as pessoas e, portanto, um momento único de troca de influências. Assim, a relação professor-aluno no sistema formal é parte integrante e insubstituível na sua natureza. Ainda a mesma autora destaca que a relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com a própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. E isto interfere na relação professor-aluno, é parte desta relação. Outro aspecto que se entrelaça é a metodologia do professor. Um

professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição. E isto é também relação professor-aluno. Parece consequência natural que o professor que tem boa relação com os alunos preocupe-se com os métodos de aprendizagem e procure formas dialógicas de interação. Nesse sentido, consideramos importante citar Krug e Krug (2011) que constataram que ‘saber agir em caso de violência entre alunos, exigir respeito do aluno e ter uma boa relação com os alunos’ foram algumas das preocupações pedagógicas de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante o ECS. Já Krug *et al.* (2013a) constataram que ‘o aprendizado de uma boa relação professor-alunos’ foi uma das lembranças significativas de aprendizado docente do tempo dos ECS I-II-III pelos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM.

O aspecto positivo do desenvolvimento do ECS III ‘a valorização da Educação Física na escola ao ser ministrada por uma pessoa especializada’ (III) foi também destacada pelos professores-colaboradores (seis citações – PC2; PC4; PC6; PC7; PC9 e PC10). Sobre esse aspecto positivo destacamos o acontecimento de diversos estudos que constataram que, na maioria das escolas estaduais do RS, bem como das escolas dos municípios desse mesmo estado, não existe professor de Educação Física para atuar nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que as aulas dessa disciplina são ministradas pelos professores ‘unidocentes’ (PICCOLI, 2007; SILVA; KRUG, 2008; CONTREIRA; KRUG, 2010) e que essa realidade desvaloriza os profissionais da área de Educação Física e conseqüentemente a disciplina de Educação Física na escola. Nesse sentido, Contreira e Krug (2010) constataram em estudo realizado que os professores unidocentes pesquisados estão em comum acordo em relação ao professor de Educação Física ser o profissional a trabalhar com a disciplina de Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A justificativa dos pesquisados para tal posição, direcionou-se à falta de preparação para atuarem com a disciplina de educação Física. Ainda acrescentam que devido à importância da Educação Física para o crescimento e desenvolvimento dos alunos é que um profissional desta área, para atuar neste segmento escolar, seria o ideal, e que isso valorizaria a Educação Física na escola.

Outro aspecto positivo do desenvolvimento do ECS III destacado pelos professores-colaboradores foi ‘a contribuição das aulas ministradas pelo estagiário para a aprendizagem dos alunos’ (I) (seis citações – PC10; PC13; PC16; PC19; PC21 e PC22). Para fundamentarmos esse aspecto positivo mencionamos Siedentop (1983) que diz que o ensino deve ser concebido com direção ao processo de aprendizagem e para isso o ensino deve encontrar maneiras de ajudar os alunos a aprenderem a se desenvolverem através de experiências que os levem a crescer em destreza, entendimento e atitudes. E, nesse direcionamento apontado citamos Krug (2010c) que constatou que os acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, por ocasião do desenvolvimento do ECS III, deixaram diversas contribuições aos escolares ligadas ‘ao desenvolvimento motor, cognitivo e social, bem como à formação integral dos mesmos’. Ainda Krug (2010b) constatou que ‘a contribuição das aulas ministradas para o aprendizado dos alunos’ foi um dos fatos marcantes do ECS III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Também outro aspecto positivo do desenvolvimento do ECS III destacado pelos professores-colaboradores foi ‘o controle/domínio da turma de alunos pelo estagiário’ (I) (cinco citações – PC1; PC8; PC10; PC21 e PC22). Relativamente a esse aspecto nos reportamos à Garcia (1999) que salienta que esse tipo de conhecimento não se adquire senão em contato com os alunos e as escolas reais, e assim, as práticas de ensino constituem-se na oportunidade mais adequada para promover essa articulação. Já Pierón (1988) ressalta que o professor deve definir as expectativas e traçar os limites da turma, e o mais importante, conseguir que eles sejam aceitos, sendo essa a principal fonte de tensões na relação pedagógica. Nesse direcionamento de assunto consideramos necessário citar Krug e Krug (2011) que constataram que ‘manter o controle/domínio da turma de alunos sem precisar gritar’ foi uma das preocupações pedagógicas dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante o ECS. Ainda Krug *et al.* (2013a) verificaram que ‘o aprendizado do controle/domínio da turma de alunos’ foi uma das lembranças significativas de aprendizado docente do tempo dos ECS I-II-III pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

‘O aprendizado do professor-colaborador com as trocas de conhecimentos com o estagiário’ (II) foi mais um aspecto positivo do desenvolvimento do ECS III destacado pelos professores-colaboradores (quatro citações – PC5; PC13; PC14 e PC20). Para embasar esse aspecto positivo apontamos Peterle e Conceição (2012) que dizem que a grande parte dos professores-colaboradores considera que a contribuição do estagiário para consigo está na relação da aquisição de novas possibilidades pedagógicas, ou seja, para ‘ficar por dentro’ de novas idéias, novos métodos de ensino, novas tendências, novos esportes. Assim, aproveitam as ideias para melhor ministrar suas aulas, ou simplesmente experimentar novas metodologias juntamente com os alunos. Já Cyrino e Souza Neto (2013) salientam que o ECS prescinde de uma relação pedagógica entre um profissional no local de trabalho e um estagiário, sendo que a responsabilidade pela formação do estagiário é compartilhada entre o professor da instituição formadora e o professor que está na escola para recebê-los (o professor-colaborador). Assim, os autores consideram que tanto professores, quanto estagiários estão em situação de aprendizagem, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.25). E, nesse sentido, citamos Krug (2010f) que constatou que ‘trocas ideias com o professor da escola’ foi um os principais traços caracterizadores do processo de construção da identidade profissional docente no ECS III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Já Telles *et al.* (2014) em estudo realizado identificaram as seguintes contribuições do ECS III para a aprendizagem docente dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: 1) Do conhecimento de novas atividades para o repertório do(a) professor(a); 2) De novas metodologias de trabalho; 3) Do trato diferenciado com os alunos; 4) Do desenvolvimento de novos conteúdos que o(a) professor(a) não dominava; 5) Do conhecimento sobre planejamento de ensino; e 6) Do exemplo de que é possível realizar um bom trabalho com condições adversas.

‘A competência pedagógica do estagiário’ (I) foi o último aspecto positivo do desenvolvimento do ECS III destacado pelos professores-colaboradores (duas citações – PC1 e PC3). Esse aspecto positivo pode ser fundamentado em Siedentop (1983) que diz que a

competência pedagógica é o domínio da atividade do professor no processo pedagógico, entendido como uma relação de reciprocidade entre alunos e professor, sob a direção deste. O autor coloca que a competência pedagógica implica o saber, o saber fazer e o fazer. Ressalta que, embora o êxito da atividade pedagógica não possa ser reduzido à competência pedagógica do professor, esta é uma qualidade importante da sua competência profissional, é a sua parte essencial, pois reporta-se ao domínio decisivo da atividade do professor.

Assim, estes foram os aspectos positivos do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM na visão dos PC da educação básica.

Entretanto, para melhor caracterizá-los destacamos as seguintes constatações: a) A maioria deles (cinco aspectos positivos) possui 'ligação com a prática pedagógica do estagiário' (I) com vinte e sete citações. Foram eles: 'as aulas bem planejadas e de qualidade ministradas pelo estagiário' (oito citações); 'o bom relacionamento do estagiário com a turma de alunos' (seis citações); 'a contribuição das aulas ministradas pelo estagiário para a aprendizagem dos alunos' (seis citações); 'o controle/domínio da turma de alunos pelo estagiário' (cinco citações); e, 'a competência pedagógica do estagiário' (duas citações); b) Dois aspectos positivos têm 'ligação com a escola' (III) com quinze citações. Foram os seguintes: 'a postura de responsabilidade do estagiário frente aos compromissos com a escola enquanto um futuro docente em atuação' (nove citações); e, 'a valorização da Educação Física na escola ao ser ministrada por uma pessoa especializada' (seis citações); e, c) Um aspecto positivo tem 'ligação com o professor-colaborador' com quatro citações, sendo o seguinte: 'o aprendizado do PC com as trocas de conhecimentos com o estagiário' (quatro citações).

A partir destas constatações podemos inferir que os aspectos positivos elencados pelos professores-colaboradores abrangeram o estagiário, a escola e o próprio professor-colaborador, mas, infelizmente, não atingiram a universidade enquanto uma das instituições responsáveis pelo desenvolvimento do ECS.

3.2. Os aspectos negativos no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM na visão do professor-colaborador da educação básica

Ao abordarmos os aspectos negativos no desenvolvimento do estágio destacados pelos professores-colaboradores, consideramos importante mencionar Luft (2000) que coloca que negativo é algo que contém ou exprime recusa, é contraproducente. Assim, para esta investigação, consideramos negativo, o aspecto apontado pelos PC que tenderam para tornar contraproducente o desempenho dos estagiários na escola.

Neste sentido, desta categoria de análise emergiram ‘duas unidades de significados’ que foram descritas na sequência a seguir.

A principal unidade de significado salientada pelos professores-colaboradores (dezoito citações – PC1; PC2; PC3; PC4; PC6; PC7; PC8; PC9; PC10; PC11; PC12; PC13; PC15; PC17; PC18; PC19; PC21 e PC22) foi que ‘não houve nenhum’ aspecto negativo no desenvolvimento do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Para fundamentar esse fato apontamos Benites (2012) que diz que os professores-colaboradores comentam muito pouco sobre o que envolve o estágio, passando uma ideia de que é muito difícil explicar o que acontece nesse espaço formativo. E, isso foi o que inferimos que aconteceu neste estudo, no momento, de mencionar os aspectos negativos do desenvolvimento do ECS. Também o professor-colaborador pode ter se sentido constrangido em abordar tal questão, ou ainda, ter acreditado que realmente não houve aspectos negativos.

‘O pouco tempo de duração do estágio’ foi a segunda e última unidade de significado salientada como aspecto negativo no desenvolvimento do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM pelos professores-colaboradores (quatro citações – PC5; PC14; PC16 e PC20). De certa forma, esse foi um aspecto negativo que nos causou estranheza, pois, segundo a Resolução CNE/CP n.02 (BRASIL, 2002b), instituiu ‘400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir da segunda metade do curso [...]’ (p.1) e que no CEFD/UFSM é distribuída nos ECS I (Ensino Médio), ECS II

(Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental) e ECS III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental), desenvolvidos respectivamente no 5º, 6º e 7º semestres do curso, com 120 horas cada um. Nesse sentido, acreditamos que os PC se referiram à carga horária efetiva do estagiário frente aos alunos de suas turmas, o que realmente pode ser repensado no curso.

Assim, estes foram os aspectos negativos do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM na visão dos PC da educação básica.

4. Considerações transitórias

Neste momento faz-se necessário ressaltarmos que este estudo assumiu como objetivo geral analisar os aspectos positivos e negativos no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM na visão do professor-colaborador da educação básica e a partir de agora explicitamos o seu desiderato.

Quanto aos aspectos positivos constatamos que os professores-colaboradores estudados apontaram ‘oito unidades de significados’: 1) ‘A postura de responsabilidade do estagiário frente aos compromissos com a escola enquanto um futuro docente em atuação’ (III); 2) ‘As aulas bem planejadas e de qualidade ministradas pelo estagiário’ (I); 3) ‘O bom relacionamento do estagiário com a turma de alunos’ (I); 4) ‘A valorização da Educação Física na escola ao ser ministrada por uma pessoa especializada’ (III); 5) ‘A contribuição das aulas ministradas pelo estagiário para a aprendizagem dos alunos’ (I); 6) ‘O controle/domínio da turma de alunos pelo estagiário’ (I); 7) ‘O aprendizado do PC com as trocas de conhecimentos com o estagiário’ (II); e, 8) ‘A competência pedagógica do estagiário’ (I). Esse rol de aspectos positivos aponta para: 1º) Cinco aspectos positivos possuem ‘ligação com a prática pedagógica do estagiário’ (I); 2º) Dois tem ‘ligação com a escola’ (III); e 3º) Um possui ‘ligação com o próprio professor-colaborador’ (II). Nesse sentido, também

constatamos que a universidade enquanto instituição responsável pelo ECS não foi mencionada.

Quanto aos aspectos negativos constatamos que os professores-colaboradores estudados apontaram ‘duas unidades de significados’: 1) ‘Não houve nenhum’; e, 2) ‘O pouco tempo de duração do estágio’. Nesse sentido, constatamos que os professores-colaboradores tiveram dificuldades em perceber e/ou mencionar os aspectos negativos no desenvolvimento do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

A partir destas constatações podemos concluir que estudar os principais aspectos positivos e negativos percebidos pelos professores-colaboradores da educação básica no desenvolvimento do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM foi fundamental para entendermos as principais facilidades e/ou dificuldades encontradas por estes, no sentido de melhor desempenharem a sua função/papel no decorrer do mesmo, contribuindo para a formação profissional dos estagiários.

Destacamos ainda que este estudo tornou-se importante porque trouxe à tona as facilidades e/ou dificuldades encontradas pelos professores-colaboradores estudados e, em contrapartida, tudo aquilo que de positivo ou negativo para eles auxiliarem ou não na construção desse momento único na formação dos acadêmicos que é o ECS.

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar que este estudo fundamentou-se nas especificidades e nos contextos de um curso de formação inicial de professores em específico, que foi a Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENITES, L.C. **O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**, 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

BENITES, L.C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. A Prática de Ensino como potencialidade de reflexão: concepções dos professores-colaboradores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), XVI, 2012, Campinas. **Anais**, Campinas: UNICAMP, 2012. p.1-12. (Livro 2 – Junqueira & Marin Editores).

BENITES, L.C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.20, n.4, p.13-25, 2012.

BERNARDI, A.P. et al. Formação inicial: a disciplina de Prática de Ensino como meio de experimentar a Educação Física Escolar. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008a. p.14-21.

BERNARDI, A.P. et al. A Prática de Ensino no processo de formação inicial em Educação Física. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008b. p.28-31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96**, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01**, 18 de fevereiro, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02**, 19 de fevereiro, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008.

CANFIELD, M.S. Planejamento das aulas de Educação Física: é necessário? In: CANFIELD, M.S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996. p.21-32.

CAUDURO, M.T. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, M.T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004. p.19-28.

CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CONTREIRA, C.B.; KRUG, H.N. Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.150, p.1-10, nov., 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/educacao-fisica-com-professores-unidocentes.htm>. Acesso em: 16 abr. 2014.

CUNHA, M.I. da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I.P. de A. (Coord.). **Repensando a Didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. Estágio Curricular Supervisionado: quais são as relações de aprendizagem que o permeiam? In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 'Aprendizagem Sem Fronteiras', INTERNATIONAL CONFERENCE ON TEACHER EDUCATION (ICTE) 'Learning in Borders', IV, I, 2013, Uberaba. **Anais**, Uberaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2013. p.1-4.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores - para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

IVO, A.A.; KRUG, H.N. O Estágio Curricular Supervisionado e a formação do futuro professor de Educação Física. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.127, p.1-18, dic., 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd127/formacao-do-futuro-professor-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 16 abr. 2014.

KRUG, H.N. As relações interpessoais estabelecidas na escola durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.148, p.1-7, sep., 2010a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/relacoes-interpessoais-estagio-curricular-supervisio...>. Acesso em: 25 abr. 2014.

KRUG, H.N. Os fatos marcantes do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.14, n.142, p.1-15, mar., 2010b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd142/estagio-curricular-supervisionado-na-percepcao-dos...>. Acesso em: 27 out. 2014.

KRUG, H.N. O planejamento, o desempenho e as contribuições deixadas aos escolares no Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.148, p.1-8, sep., 2010c. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/contribuicoes-no-estagio-curricular-supervisionado...>. Acesso em: 27 out. 2014.

KRUG, H.N. As contribuições na aprendizagem docente do encadeamento dos Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.14, n.142, p.1-16, mar., 2010d. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd142/contribuicoes-na-aprendizagem-docente-em-educ...>. Acesso em: 27 out. 2014.

KRUG, H.N. A construção da identidade profissional docente no Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.143, p.1-10, abr., 2010f. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd143/identidade-profissional-docente-no-estagio-curricul...>. Acesso em: 27 out. 2014.

KRUG, H.N.; CANFIELD, M. de S. A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física. In: KRUG, H.N. (Org.). **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O Autor, 2001. p.61-82.

KRUG, H.N. et al. Lembranças de aprendizagem no estágio docente e a construção da identidade profissional. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, s.n., p.1-9, nov., 2013a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/lembrancas-de-aprendizagem-no-estagio-docente-e-a-construcao-da-identidade-profissional>. Acesso em: 26 out. 2014.

KRUG, H.N. et al. Avaliando a formação inicial: a percepção de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v.38, n.2, p.385-412, jul./dez., 2013b.

KRUG, R. de R.; KRUG, H.N. As preocupações pedagógicas dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante o Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.16, n.162, p.1-11, nov., 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd162/as-preocupacoes-pedagogicas-dos-academicos-em-educacao-fis...> Acesso em: 26 out. 2014.

LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

LUIZARI, D.C.M. **Estudo dos ciclos de vida e de carreira, inclinação profissional e crenças pessoais**, 2006. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2006.

MACIEL, E.M. **O Estágio Supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Terezina, 2012.

MARTINS, G.A. de. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, C.; DESLANDES, S.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PETERLE, G.; CONCEIÇÃO, V.J.S. da. O Estágio Supervisionado no desenvolvimento docente: a opinião dos professores de Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.16, n.166, p.1-7, mar., 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd166/o-estagio-supervisionado-no-desenvolvimento-docente.htm>. Acesso em: 27 out. 2014.

PICCOLI, J.C.J. A Educação Física no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.12, n.110, jul. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd110/a-educacao-fisica-escolar-no-rio-grande-do-sul.htm>. Acesso em: 29 abr. 2014.

PIERÓN, M. **Enseignement dès activités physiques et sportives: observation et recherche**. Liège: Press Universitaires, 1988.

PILETTI, C. **Didática geral**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1995.

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

RIBEIRO, D. A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2000. p.87-96.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 6.672**, de 22 de abril de 1974. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério, 1974.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 8.747**, de 21 de novembro de 1988. Dispõe sobre o quadro de Carreira, o Quadro em Extinção e as Gratificações do Magistério Estadual, dando outras providências. Sistema LEGIS. Porto Alegre, RS, 21 de novembro de 1988. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br>. Acesso em: 08 mai. 2014.

SIEDENTOP, D. **Developing teaching skills Physical Education**. 2. ed. Ohio: Mayfield Publish Company, 1983.

SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. A formação inicial em Educação Física e Pedagogia: preparação para atuação nos anos iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.11, n.1, p.23-32, jan./abr., 2008.

TELLES, C. et al. **As contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a aprendizagem docente dos professores-colaboradores da educação básica na percepção de acadêmicos/estagiários de Educação Física**, 2014. Artigo (Não Divulgado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

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