

Reflexões sobre estágio na formação de professores de Educação Física: o Ensino Médio em questão

Reflections on physical education teachers' training: the high school in question

Reflexiones sobre la pasantía en la formación de profesores de Educación Física: la enseñanza secundaria en cuestión

Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani¹

Resumo

Este trabalho tece reflexões sobre o planejamento e supervisão de processos de Estágios Supervisionados na formação inicial em Educação Física, no Ensino Médio. Discutem-se os sentidos formativos do estágio na formação de professores, a importância do reconhecimento das peculiaridades históricas e sociais da “escola jovem” no Brasil e a reflexão da função social da Educação Física no Ensino Médio. Apontam-se reflexões e princípios orientadores para o planejamento e supervisão dos processos de estágio no Ensino Médio com a Educação Física, a fim de contribuir com o debate sobre a formação de professores.

Palavras-chave: Estágio; Educação Física; Ensino Médio

Abstract

This study reflects on planning and supervision of Supervised Training processes in Physical Education initial formation, in High School. The formative meanings of the training in teacher's formative process are discussed, and also is debated the importance of recognizing the historical and social peculiarities of the “young school” in Brazil and the reflection of the social function of Physical Education in High School. Reflections and guiding principles are pointed out for the planning and supervision of the teacher's formative processes in High School with Physical Education in order to contribute to the debate on teacher training.

Keywords: Teacher's training; Physical Education; High School

¹ Faculdade de Educação Física - Universidade Federal de Mato Grosso – UFMG - Endereço: UFMT, Cuiabá - MT, 78068-600 – E-mail marciacoffani@hotmail.com



Resumen

Este trabajo reflexiona sobre la planificación y supervisión de los procesos de pasantías supervisadas en la formación inicial en Educación Física, en secundaria. Se discuten los significados formativos de la pasantía en la formación docente, la importancia de reconocer las peculiaridades históricas y sociales de la “escuela joven” en Brasil y el reflejo de la función social de la Educación Física en la Escuela Secundaria. Se señalan reflexiones y principios rectores para la planificación y supervisión de los procesos de prácticas pedagógicas en secundaria con la Educación Física con el fin de contribuir al debate sobre la formación del profesorado.

Palabras clave: Pasantía; Educación Física; Secundaria

1 Introdução

Este trabalho tece reflexões sobre o planejamento e supervisão de processos de Estágios Supervisionados na formação inicial em Educação Física no Ensino Médio, a fim de contribuir com o debate sobre a formação de professores.

Para abordagem da questão problematizadora, são discutidos os elementos sociais, históricos e culturais, que influenciaram e que parecem continuar exercendo influência sobre a constituição do Estágio Supervisionado como dimensão obrigatória da formação de professores; assumindo como missão possibilitar o exercício e tradução dos saberes escolares em saberes profissionais e/ou docentes, a partir da experiência da realidade do mundo do trabalho.

O recorte estabelecido sobre o Ensino Médio como campo de experiências de estágio é tomado no sentido da compreensão das peculiaridades da “escola jovem” no Brasil, e do seu projeto histórico de exclusão dos sujeitos e reprodução de diferenças de ordem cultural, social, étnica, racial, de gênero, entre outras.

O Ensino Médio foi considerado como etapa conclusiva da Educação Básica com a Emenda Constitucional nº. 59/2009 (BRASIL, 2009), tomado como direito social a ser garantido aos jovens brasileiros.

A conformação histórica do Ensino Médio revela que suas organizações curriculares e atribuições formativas contribuíram para naturalizar desigualdades sociais, o que permite perspectivar a existência de “múltiplos Ensinos Médios” e que há o desafio para concretizar um Ensino Médio como direito social e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, como expresso no art. 3º., da Resolução nº. 2/2012 CNE/CEB sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Feitas essas colocações como ponto de partida para discussão pretendida neste texto, apresenta-se que se tomará o processo de formação do professor de Educação Física como “polo aglutinador” das



reflexões, ao apontar elementos de divergência e convergência no âmbito dos debates acadêmicos sobre o estágio e suas contribuições no processo de formação e atuação docente na escola média brasileira. As considerações serão levadas ao patamar da reflexão da e para ação de planejamento e supervisão do estágio pelo professor formador.

2 Estágio Supervisionado na Formação de professores

O Estágio Supervisionado compõe o itinerário básico para formação de professores no Brasil. Seu ordenamento legal é balizado pela Lei 11.788/2008, que o afirma com uma concepção de vínculo educativo e profissional, destinado ao desenvolvimento de oportunidades de exercício de saberes e competências necessárias ao exercício profissional referendadas pela cidadania.

As Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação em Licenciatura – Resolução CNE/CP n. 2/2015 -instituem a carga horária mínima de 400 horas de estágio, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e demais atividades de trabalho acadêmico.

Chaves-Gamboa, Taffarel e Gamboa (2011, p.23) comentam que as propostas de estágio devem considerar para seu planejamento não apenas o caráter quantitativo de horas, mas o aspecto qualitativo das mudanças visando “[...] ultrapassar as visões limitadas à simples aplicação técnica de alguns conhecimentos, ao treinamento imediatista e a acomodação ao mercado de trabalho”.

Alerta-se que as medidas de planejamento e supervisão podem se esgotar e se esvaziar em si mesmas, se o estágio não for diretamente articulado no interior das matrizes curriculares dos cursos de formação, de forma a se produzirem como e em espaço/tempo de ação-reflexão-ação sobre a realidade da escola, em que se insere a atuação do acadêmico estagiário.

Sugere-se que as intervenções de estágio devem ser acompanhadas, planejadas e replanejadas num exercício de dúvida constante, que é acrescido pelas peculiaridades identificadas no cotidiano do lócus de estágio (escola) e a partir da investigação das relações e modos como os sujeitos (direção, coordenação, professores, funcionários, alunos, pais) se mobilizam em torno de um projeto político de formação.

O planejamento e a supervisão do estágio não se resumem apenas ao cumprimento obrigatório e burocrático de papéis (mesmo que essas dimensões estejam inclusas) e funções que incluem conhecimento do campo de estágio (proposta pedagógica da escola; plano de ensino do professor; horários e materiais; organização do ensino - ciclo, seriado - e turmas - mistas ou divididas por gênero;



objetivos e metas de formação), observações do professor regente e algumas poucas intervenções, por vezes descontextualizadas da realidade social e cultural da escola.

O processo de planejamento e supervisão do estágio na formação de professores precisa propor ações a partir da articulação e entrecruzilhamento dos diferentes “olhares” da e sobre a escola, como espaço social e cultural, em que se constroem identidades individuais e coletivas (DAYRELL, 1996).

Ressalta-se a compreensão do processo de estágio como um estado permanente de reflexão de práticas pedagógicas, de descobertas e certezas provisórias. Para Chaves-Gamboa, Taffarel e Gamboa (2011, p. 24), “a Prática de Ensino tornou-se um campo de interrogantes que vem gerando expectativas e controvérsias”. O que difere de propostas de estágio marcadas pelo “engessamento” das ações dos acadêmicos-estagiários, que se repetem anos após anos letivos, tomadas como um receituário *ad eternum* de atividades lúdicas, sem especificar a sua real contribuição e impacto na formação do futuro professor e dos sujeitos envolvidos diretamente na ação, que emprestam seus corpos para “pedagogias do estágio”.

A estrutura organizacional do estágio na formação de professores carece ser repensada a partir do reconhecimento das peculiaridades da realidade de cada escola. Esse caminho significa pensar a escola não só como estrutura física, mas como espaço e tempo “animado” pelos sujeitos que ali a constroem a partir de seus modos de ser, viver, pensar e agir, influenciado não só pelas lições de ensino escolar, mas pelas relações sociais mais amplas que estabelecem “fora de seus muros”, com aquelas estabelecidas com a propagação de discursos da mídia, nos meios de comunicação de massa e nas experiências reais e cotidianas nas comunidades em que vivem.

Exige-se então do professor formador a compreensão do estágio como instrumento de formação emancipatória e crítica das práticas e intenções dos “novos” pares. Assim, produzindo com e para eles possibilidades de intervenção que tomem com muito respeito a relação com a escola e seus sujeitos como parceiros. Esses apontamentos sobre a concepção, missão, planejamento e supervisão dos estágios têm como “[...] fio condutor a ideia de Universidade que se realiza através das Práticas de Ensino que articulam o ensino, a pesquisa e a extensão” (CHAVES-GAMBOA; TAFFAREL; GAMBOA, 2011, p.35). Ao eleger o estágio como “Um fator decisivo na trajetória da experiência refere-se ao movimento contínuo entre os diagnósticos para ação e os balanços e avaliação que possibilitam redirecionar a prática e desenvolver novas propostas.” (CHAVES-GAMBOA; TAFFAREL; GAMBOA, 2011, p.35).



3 Reflexões para o planejamento do Estágio com a Educação Física no Ensino Médio

Para o planejamento e supervisão do estágio para intervenções no Ensino Médio, há que se considerar o projeto curricular histórico que determinou a sua presença na escola básica brasileira, com destaque para função social que a Educação Física se prestou no âmbito do modelo cultural de “escola jovem”.

Benedet (2000) registra que o Ensino Médio no Brasil é marcado por dois modelos de formação, um de preparação de jovens das classes econômicas de poder aquisitivo mais alto para prosseguimento de seus estudos em nível universitário fora do país, e posteriormente, retornando para ocupação dos cargos de direção e administração pública e privada. O outro modelo exercido para preparação técnica e profissional que se destinou prioritariamente aos jovens, de classes sociais menos favorecidas, como uma solução rápida para entrada no mercado de trabalho.

Esses fatos provocaram e contribuíram para o aprofundamento das desigualdades sociais no país em função de uma educação elitista e de classes. Dayrell (2007b) comenta que a estrutura rígida do modo como se organiza a escola e o ensino, não contribui para a presença e o sucesso dos filhos das classes trabalhadoras, cuja realidade de estudo e trabalho são concomitantes. Moraes (2004) discute que dessa forma a escola não garante a terminalidade dos estudos dos jovens e tão pouco a equidade de acesso às possibilidades sociais.

A dupla dimensão do Ensino Médio - trabalho e continuidade dos estudos - consistem em perspectivas conflituosas e presentes na educação de adolescentes e jovens, em virtude da eminência do acesso ao mercado de trabalho ou à progressão dos estudos em nível superior.

Outros elementos que caracterizam a singularidade desse nível de ensino incluem a evasão dos alunos em função de problemas sociais e econômicos de sobrevivência e sustento, ou a conjugação da jornada de estudo com uma dupla jornada de trabalho; os índices de repetência e a formação deficitária e acrítica que dificulta a continuidade dos estudos e, conseqüentemente, acesso aos bens materiais, sociais e culturais produzidos pelo homem.

Os documentos e avaliações oficiais explicam que “[...] ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no ensino médio, tampouco garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes” (BRASIL, 2009, p.06). Fato esse que possibilitaria superar o quadro de desigualdade ao acesso, permanência e término dessa etapa de ensino.



Assim, é importante conhecer os índices estatísticos do atendimento educacional brasileiro, que podem sinalizar as parcelas de juventudes que têm acessado e concluído com sucesso o Ensino Médio brasileiro.

O Resumo Técnico sobre o Censo Escolar brasileiro (BRASIL, 2020) informa que, em 2019, o país teve 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica, sendo 38.739.461 alunos matriculados na rede pública e 9.134.785 alunos matriculados na rede privada.

As redes municipais são responsáveis por 48,1% das matrículas da educação básica, seguida pela rede estadual que atende a 32% do total. A rede privada atende a 19,1% das matrículas e a rede federal participa com menos de 1% do total de matrículas da educação básica. As matrículas da educação básica são encontradas majoritariamente na área urbana (88,9%). Importa saber que a taxa de distorção idade - série alcança 23,4% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental e 26,2% das matrículas do ensino médio.

Em relação ao Ensino Médio foi registrado em 2019 um total de 7,5 milhões de matrículas, que segue tendência de queda nos últimos anos, em função da redução da entrada proveniente do ensino fundamental e à melhoria no fluxo no Ensino Médio com aumento de 3,1 p. p. da taxa de aprovação de 2014 a 2018. Por outro lado, a matrícula integrada à educação profissional cresceu 28,3% no mesmo período, passando de 485.685, em 2015, para 623.178, em 2019.

A rede estadual possui a maior participação na matrícula do ensino médio com 83,9%, seguida pela rede privada com 12,5% e a rede federal participa com apenas 3% das matrículas (BRASIL, 2020).

Esses dados quantitativos sobre as matrículas no Ensino Médio brasileiro trazem à tona os desafios do país em promover a socialização integral dos jovens num contexto de “sociedade do conhecimento”, ou na chamada “Terceira Revolução Industrial”, que exigem o investimento financeiro maciço e de longa duração sobre as condições físicas, materiais, pedagógicas e curriculares do sistema escolar, a formação inicial e continuada de professores, entre outros aspectos. Haja vista, atender as intenções de universalização da Educação Básica, que é uma meta constitucional, conforme Emendas nº. 14 e 59, da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988).

Para além do desafio que se configura a expansão da oferta de vagas do Ensino Médio, Tomazetti et al. (2011, p.82) avaliam que:

[...] quando feita de maneira isolada, encaminha para um equívoco. É preciso que o Estado invista igualmente em recursos com vistas à implementação e qualificação da escola, tanto em infraestrutura material quanto em formação de professores, que



necessitam de preparação específica para se relacionar com jovens e para lograr desenvolver uma pedagogia capaz de atender a essa especificidade.

Há enfrentamentos em relação à permanência e conclusão do ciclo de escolarização básica pelos jovens, sem detrimento da qualidade de ensino. Bauman (2011) avalia que o problema não se restringe apenas a reformar as estratégias educacionais, que por mais inteligentes e completas que sejam, têm pouco alcance de sucesso, se não perceberem que o “mundo de fora dos prédios escolares” se tornou muito diferente do tipo de ambiente escolar que preparava os alunos há tempos atrás.

Dayrell (2007b) alerta que há uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores, famílias e jovens se perguntando a que ela se propõe e se culpando mutuamente pelo insucesso escolar. Deriva daí a importância da discussão do “lugar” que a escola ocupa na socialização das “juventudes” contemporâneas - em especial, dos jovens das camadas menos favorecidas -, a partir do reconhecimento de uma “nova” condição juvenil brasileira, que tem acessado vaga na escola de Ensino Médio, estimulados também pela expansão quantitativa, sobretudo, a partir de 1990 e em atendimento a LDBEN nº. 9394/1996, que convoca para a universalização do Ensino Médio gratuito.

Pauta-se como fundamental a revisão dos projetos pedagógicos para atender a parcela da juventude que vai à escola; a compreensão de quem, como vivem e o que esperam os jovens da escola e seus projetos futuros para vida adulta; uma concepção de currículo como uma ação educativa constituída da organização de conhecimentos relevantes e pertinentes à sociedade, permeados por relações sociais, em que se articulam vivências e saberes (BRASIL, 2012), bem como da proposição e revisão de Diretrizes e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Historicamente, a Educação Física assumiu seu papel formativo no Ensino Médio ao promover a disciplinarização e adestramento dos corpos por meio de exercícios físicos, feitos de forma repetida e exaustiva; pelas atividades de ordem unida; que são exemplos da pedagogização do corpo para servidão.

Moraes (2004, p.113) registra que “a Educação Física no Ensino Médio desempenhou, no passado, um papel de conformação hegemônica no interior das políticas educacionais”. Inseriu-se no Ensino Médio, como prática necessária à formação do caráter do indivíduo, através da higienização dos corpos e tendo como pano de fundo a preponderância dos ideais de eugenia. Seguiram-se os moldes europeus de ensino, que sem considerar a realidade social, provocaram um processo de aculturação ou de descaracterização das raízes da cultura corporal brasileira aprendida na escola.

Daolio (2004) explica que a formação do profissional de Educação Física era muito precária, os profissionais formados até por volta de 1980 tinham na formação a predominância de conhecimentos



voltados para a área biológica, sem acesso às discussões sociais e culturais do movimento. O corpo era visto como um conjunto de sistemas e não como um elemento marcado pela cultura e o movimento tomado numa perspectiva técnica e instrumental. No campo da escola, um dos resultados decorrentes dessa formação foi a construção estigmatizada da Educação Física como sinônimo de esporte, restringindo a prática pedagógica do professor ao ensino prático de poucas modalidades esportivas olímpicas (vôlei, basquete, futebol e handebol) e as contribuições do ensino das práticas corporais foi atrelado à descoberta dos chamados “talentos olímpicos”.

Figueiredo (2004, p.89) esclarece que:

A estreita vinculação entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte tem sido, ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física e, ao mesmo tempo, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e também suas interfaces com diferentes campos de saberes.

Esses apontamentos levam a reflexão do que falamos, quando falamos em Educação Física para o jovem aluno do Ensino Médio?

Para Figueiredo (2004, p.90):

A Educação Física, hoje, pode ser compreendida como área que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas. Assim, a Educação Física extrapola a questão da saúde, relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita à promoção e ao desempenho de atividade física.

Esses aspectos fundamentam a necessidade da Educação Física no Ensino Médio ampliar a perspectiva biológica de compreensão do corpo, considerando as perspectivas sociais, históricas e culturais do movimentar-se. Para tanto, há que se planejar e otimizar experiências pedagógicas nos estágios na formação inicial que produzam a consolidação de uma visão dos elementos da cultura corporal de movimento como práticas corporais, portanto sociais, colaborando para superação da hierarquização dos saberes dentro do currículo dos cursos de formação em Educação Física e atribuindo um “lugar” de legitimidade para Educação Física no Ensino Médio.

Afirma-se a importância de se considerar o contexto histórico das ações e projetos da formação inicial, com destaque para importância do planejamento e organização das práticas curriculares e estágios



na formação de professores de Educação Física, a partir da inserção dos acadêmicos no Ensino Médio, de forma a atender a especificidade da atuação do professor de Educação Física neste nível de ensino, cumprindo uma das principais lacunas desse campo do conhecimento na atualidade, quando se trata de atender as demandas da comunidade escolar.

A presença da Educação Física no Ensino Médio é determinada pela realidade social, histórica e cultural que revela a desarticulação entre os pressupostos legislatórios professados pelos programas e gestores de ensino e a realidade escolar marcada pela dispensa dos alunos das aulas de Educação Física, amparados pela Lei n. 10.793/2003.

Percebe-se que a Educação Física tem legalidade como componente curricular da Educação Básica, mas que não tem encontrado legitimidade no Ensino Médio, com a aparente perda de “espaço”, em função das demandas impostas pela sociedade aos alunos, como a escolha de uma profissão e a passagem ao Ensino Superior, o que reduz sensivelmente as possibilidades de vivência do componente curricular, caminhando rumo à perda de sentido e identidade (CORDOVIL; COFFANI; GOMES, 2014).

No entanto, nas classes sociais economicamente privilegiadas, as práticas corporais, cujos saberes são especificidades da Educação Física, são acessadas em outros espaços como academias, clubes e áreas de lazer, o que demonstra a opção política por atender, em específico esse público. Suspeita-se que a disciplina tem perdido “espaço” por não ter sido capaz de problematizar sua função educativa e propor práticas que atendam a realidade vivenciada pelos jovens.

Este nível de ensino vem sendo historicamente esvaziado de sentidos para a Educação Física, no entanto os adolescentes e jovens demandam, cada vez mais, intervenções educativas que possam contribuir para a consciência corporal e o cuidado com a saúde, numa perspectiva de qualidade de vida, com a responsabilidade de compreender os inúmeros riscos sociais existentes nesta fase da vida.

A partir da década de 1990 se viu a reforma das políticas e orientações curriculares para o Ensino Médio no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/1996, estabeleceu o Ensino Médio como etapa terminal obrigatória da escolarização e propõe a articulação da preparação do trabalho ao passo da preparação científica (domínio das linguagens, ciências exatas, etc.) como condição para formação cidadã.

Diversos instrumentos legais foram e têm sido propostos para normatização da organização político-pedagógica e curricular do Ensino Médio (Parecer n.15/1998 CEB; Resolução n. 3/1998 CEB; Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999; Orientações Curriculares para Ensino Médio, 2006; Parecer n. 11/2009 CNE/CP), se pautando na constatação de que houve mudanças significativas na forma de



aprender e apreender os conhecimentos que afetaram a produção e as relações sociais de modo geral (BRASIL, 1999). Assume-se outra compreensão do papel da escola na formação e atuação de seus agentes sociais, que colocam a necessidade de outros parâmetros para a formação dos cidadãos, não mais compatíveis apenas com a visão tecnicista sobre trabalho.

A partir desses movimentos foram publicados documentos de orientações curriculares para os professores, chamados de PCNEM (BRASIL, 1999). As discussões dos professores e produzidas nas universidades assinalaram que não se atingiu uma proposta para educação média que realmente pudesse favorecer a inovação das práticas pedagógicas e a redução das desigualdades históricas. Novas discussões e debates foram organizados no período de 2004, que culminaram com a publicação das Orientações Curriculares para Ensino Médio, em 2006.

Longe de um consenso ou do término dos debates, sabe-se que o exercício de pensar o planejamento e supervisão do estágio para Ensino Médio, a partir do componente curricular Educação Física, merece levar esses fatos recentes em consideração, que precisam continuar sendo repensados à luz das singularidades do contexto social contemporâneo e particularidades dos sujeitos que “fazem” a escola média no Brasil.

No sentido de estabelecer uma formação de professores por meio das experiências de estágios de caráter emancipatório, há que se produzir o planejamento do estágio no Ensino Médio a partir da compreensão do quanto a realidade de cada escola e seus sujeitos é contraditória. Isso fornece “pistas” sobre não ser possível reproduzir as mesmas práticas e modelos de estágio na formação de professores, se o objetivo maior for uma preparação de cunho transformador, com desenvolvimento da capacidade do futuro professor vir atuar para redução das desigualdades sociais, que foram aprofundadas pelas práticas de ensino e uma organização escolar, que não levou em conta a realidade social, histórica, cultural e material do aluno.

Um primeiro passo do professor formador pode ser estabelecido a partir do que alerta Dayrell (2007a). Assim, a que se questionar: Qual o papel do estágio na formação de professores de Educação Física para atuação no Ensino Médio? Como, para que e para quem as ações de ensino da Educação Física no Ensino Médio se destinam? Essas indagações podem ser respondidas à medida que se questiona o modelo de escola média que queremos.

Nesse emaranhado de condições que ocorre o protagonismo juvenil, se afirmam as culturas juvenis e se formam condições juvenis de lidar com o currículo e a formação escolar, para a qual a organização e vivência do estágio na formação de professores precisam contribuir para construção de práticas pedagógicas emancipatórias, por meio da Educação Física vivenciada no Ensino Médio.



Ao considerar a situação constrangedora da Educação Física como componente curricular legalizado do Ensino Médio, mas para o qual ainda não se encontrou o ponto de legitimação, há que se pensar as possibilidades de qualificação da formação acadêmica, a fim de permitir ao futuro professor de Educação Física “[...] uma argumentação pedagógica legitimadora e convincente, de sua contribuição na chamada formação da cidadania” (KUNZ, 1999, p.38).

Kunz (1999, p.35) afirma a importância da “[...] Educação Física como componente curricular imprescindível na formação integral do jovem [...]”. Assim, as propostas de estágio precisam se permitir a:

[...] reflexão comunicativa e crítica transcende-se os limites das informações como forma de esclarecimento ou, do conhecimento científico como verdades evidentes e inquestionáveis e somente com esta forma de esclarecimento se pode intencionar a emancipação humana e social, significando a superação das dependências e da menoridade. (KUNZ, 1999, p.38).

Esses aspectos revelam a importância do desenvolvimento de propostas estágios na formação inicial em Educação Física, elegendo como eixos orientadores: interdisciplinaridade na docência a partir da proposição de estratégias de intervenção; fortalecimento da relação indissociável da teoria e prática na prática pedagógica do educador, levando-se em consideração as diferenças étnicas, sociais, raciais, econômicas e culturais do ser humano; incentivo ao desenvolvimento da postura investigativa do professor como atitude cotidiana do fazer pedagógico; avaliação como instrumento processual e emancipatório, que possibilita o diagnóstico e a análise da realidade, fundamentando intervenções a fim de superar as dificuldades e problemas de ensino e aprendizagem.

O que implicará em construir na formação docente uma cultura de ação multidisciplinar e colaborativa, como ressaltado nos documentos de orientação curricular (PCNEM, 2000; PCN+, 2001; Orientações Curriculares Nacionais, 2006; Ensino Médio Inovador, 2009); e a produção de práticas pedagógicas para afirmação da identidade da Educação Física no Ensino Médio como componente da formação humana, relacionando-se as demandas da socialização das culturas e protagonismo juvenil, a partir da investigação, tematização, problematização e agregação de sentido ao acervo cultural das práticas corporais na juventude, no contexto do Ensino Médio.



4 Algumas Considerações

Aponta-se que o processo de planejamento e supervisão do estágio na licenciatura em Educação Física, tendo como nível de ensino de intervenção o Ensino Médio, não se limita ao debate da legalização da Educação Física, entre as demais áreas do conhecimento, que compõem o currículo escolar. Mas, a organização de um conjunto de ações-reflexões-ações sobre: Qual a função curricular e didática assumida pela Educação Física enquanto componente curricular na formação do jovem aluno? Quais são os conhecimentos que têm sido ensinados e apreendidos nas aulas de Educação Física do Ensino Médio? A quem interessa a aprendizagem de determinados conhecimentos da Educação Física? Como os princípios de uma “política de igualdade” têm sido resguardados pela prática pedagógica do professor? Como o ensino das “práticas corporais” tem favorecido à inclusão dos diferentes sujeitos? Essas questões não podem ficar “fora” do debate nos momentos de planejamento dos processos de estágio do futuro professor, pois determinam a seleção e a sistematização dos conteúdos de ensino e práticas pedagógicas a serem experienciadas pelos acadêmicos no campo de estágio.

Reveste-se da esperança expressada por Vago (1999, s. p.) que “[...]devemos insistir na defesa (e na prática) de um enraizamento escolar da educação física na cultura escolar como uma área do conhecimento responsável pela problematização e pela prática da cultura corporal de movimentos produzida pelos seres humanos”. Compartilha-se a certeza de que a escola é um dos lugares dessa produção, que a cultura corporal não se esgota no já existente, aceito e praticado, e que a Educação Física pode ser lugar de investigação e problematização da história de jovens alunos e alunas encarnados e presentes na escola.

Aponta-se que as reflexões apresentadas sobre o planejamento e supervisão dos processos de estágio no Ensino Médio com a Educação Física, buscaram colaborar com a discussão sobre as dimensões e as implicações das tarefas pedagógicas da Educação Física como elemento do currículo escolar, e com o debate das perspectivas teórico-didáticas das propostas de formação de professores nessa área, ao compreender as distâncias entre a teoria e a prática que de fato se materializa na escola.

O que poderá contribuir para motivação e identificação dos licenciados com a docência, com base na solidificação da sua capacidade de intervir e atuar de forma coletiva e cooperativa com seus pares, tanto nos processos de planejamento como de execução e avaliação contínua das ações desencadeadas, aproximando-as dos assuntos e problemas da vida e das comunidades em que se inserem as escolas e os alunos do Ensino Médio, em especial, o professor de Educação Física.



Referências

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. [Tradução Vera Pereira]. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BENEDET, O. M. **Percepções sobre a qualidade do ensino médio: uma avaliação na região sul de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm> Acesso em 20 fev. de 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14**, de 12 de setembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm Acesso em 20 fev. de 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em 20 fev. de 2013.

BRASIL. **Decreto Lei n. 10793/2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em 30 nov. 2014.

BRASIL. **Parecer n. 15/1998** da CEB/CNE. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em 30 nov. 2014.

BRASIL. **Resolução n. 3/1998** da CEB/CNE. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em 30 nov. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 jan. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Resolução n. 02 de 01 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Acesso em 30 de dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, vol. 1, 240 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico**. Brasília: Inep/MEC, 2020.



CHAVES-GAMBOA, M.; TAFFAREL, C.; GAMBOA, S. S. **Prática de Ensino: formação profissional e emancipação**. 3. ed. Maceió: EdUFAL, 2011.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. IN: BRASIL. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007a. (Coleção Educação para Todos; 16). p. 155 - 176.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. IN: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105 - 1128, out. 2007b. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 jan. 2014.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. In: **Revista Movimento**, vol. 10, n. 01. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

KUNZ, E. Pressupostos de uma Teoria Educacional crítica para a Educação Física. In: **Revista Movimento**, ano V, n. 10. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

MORAES, A. C. Educação Física. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. In: **Caderno CEDES**, n.º. 48, Campinas, 1999.

TOMAZETTI, E. M. et. al. Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS. IN: **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 79-94, jan./abr. 2011.

Como citar este artigo:

COFFANI, M. C. R. S. Reflexões sobre estágio na formação de professores de Educação Física: o Ensino Médio em questão. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.39, p.01-14, 2021.

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

