

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Júlia Laurentino de Córdova

**METODOLOGIAS DE ENSINO NOS RELATÓRIOS DAS DISCIPLINAS DE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I E II DO CURRÍCULO 2006 DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSC**

Florianópolis
2015

Júlia Laurentino de Córdova

Trabalho de Conclusão de Curso realizado na disciplina Seminário de Conclusão de Curso II DEF5875 do curso de Licenciatura em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito à obtenção de título de licenciado em Educação Física. Orientador: Francisco Emílio Medeiros.

Florianópolis

2015

Júlia Laurentino de Córdova

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Aprovado: 08 de julho de 2015

Banca Examinadora:

Prof. Francisco Emílio Medeiros
(Orientador)

Prof^a. Cristiane Ker de Melo

Prof. Rogério Santos Pereira

Florianópolis, julho de 2015.

Dedico este trabalho a minha família, a qual sempre esteve ao meu lado para tudo, me incentivando e motivando na concretização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de viver e por estar presente em todos os momentos, tanto nos ótimos e nos mais difíceis.

Ao curso de Licenciatura em Educação Física e ao corpo docente pelo compartilhamento da sabedoria.

À professora Albertina pelo auxílio da escolha do tema, e por sua contribuição de mediar na escolha de um orientador pra mim.

Em especial agradeço ao professor e orientador Francisco Emílio Medeiros por ter me incentivado na confecção deste projeto, e pela dedicação e conhecimentos compartilhados ao longo do mesmo. Ademais, por suas contribuições e conselhos para o desfecho deste trabalho.

Aos graduandos e graduados pela gentileza de compartilhar seus relatórios de estágio, os quais são objetos diretos desta pesquisa.

Aos meus amigos que me motivaram diariamente na construção do TCC.

À minha família pelo enorme apoio e amor incondicional na elaboração deste trabalho, contribuindo na superação de obstáculos.

A todos aqueles que de alguma forma participaram de sua realização.

RESUMO

O presente estudo teve o objetivo de investigar a temática metodologia(s) de ensino nos relatórios de estágio em Educação Física nas disciplinas Estágio Supervisionado I e II (DEF 5872 e DEF 5873) do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC. Estas disciplinas se destacam, especialmente, por inserir os licenciandos nas primeiras experiências (formais, organizadas e supervisionadas) com os conhecimentos pertinentes ao ensino e aprendizagem em situações concretas de realidade da Educação Física escolar. A questão investigativa está formulada nos seguintes termos: que metodologia(s) de ensino os licenciandos-estagiários movimentam para as aulas de Educação Física nas experiências de aprendizagem da docência nas escolas-campo durante as disciplinas Estágio Supervisionado I e II? Daí decorreu o seguinte objetivo: verificar nos relatórios de estágio supervisionado I e II quais metodologias de ensino foram mobilizadas pelos licenciandos-estagiários para elaborar e intervir com seus projetos de ensino nas aulas de educação física nas escolas campos de estágio. Trata-se de uma pesquisa teórica tendo por base uma análise documental nos Relatórios Finais de Estágio Supervisionado I e II (DEF 5872 e DEF 5873). A análise dos dados foi orientada pelos seguintes elementos metodológicos: numa combinação que utilizará aspectos da análise temática (modalidade de análise de conteúdo) e da análise hermenêutica-dialética, ambas tratadas por Minayo (2008). Como resposta à questão investigativa chegou-se as seguintes conclusões: as metodologias de ensino mais mobilizadas pelos licenciandos-estagiários foram, por ordem de predominância: Crítico-Emancipatória, Crítico-Superadora, Aulas Abertas à Experiência e Construtivista.

Palavras-chave: Estágio; metodologias de ensino; concepções pedagógicas; Educação Física; docência.

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Abordagens de ensino presentes nos relatórios.....	30
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	9
1.2 OBJETIVOS.....	10
1.2.1 Objetivo geral.....	10
1.2.2 Objetivos específicos.....	10
1.3 JUSTIFICATIVA.....	12
2 METODOLOGIA.....	12
2.1 CAMPO DE PESQUISA.....	12
2.2 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	13
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
3.1 ASPECTOS DA RELAÇÃO METODOLOGIAS DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	17
3.2 ASPECTOS GERAIS DAS METODOLOGIAS DE ENSINO INOVADORAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	21
4 ANÁLISE DOS ACHADOS NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS I E II.....	30
4.1.Núcleo de sentido 1: emancipação do aluno via o "se-movimentar".....	32
4.2.Núcleo de sentido 2: aulas abertas não são "aulas livres".....	35
4.3.Núcleo de sentido 3: corpo e mente indivisíveis nas aulas de Educação Física.....	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
6 REFERÊNCIAS.....	44
Apêndice 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	46
Apêndice 2 QUADRO DOS DOCUMENTOS.....	66

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O presente trabalho investigou **a temática metodologia(s) de ensino nas aulas de Educação Física nas Disciplinas Estágio Supervisionado I e II (DEF 5872 e DEF 5873) do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC**. Estas disciplinas, além de integrar o rol das disciplinas componentes do *eixo curricular Dimensões Pedagógicas do Movimento Humano* do atual currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC¹, elas se destacam, especialmente, por inserir os licenciandos nas primeiras experiências (formais, organizadas e supervisionadas) com os conhecimentos pertinentes ao ensino e aprendizagem em situações concretas de realidade da Educação Física escolar.

Essa pesquisa constituiu um recorte de uma maior, intitulada, **O ESTAGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSC: uma investigação sobre a temática metodologia(s) de ensino nas experiências de aprendizagem da docência**, elaborada pelo professor Francisco Emílio de Medeiros. Essa pesquisa teórica maior se empreenderá em uma busca, consulta, análise e interpretação de documentos referentes à temática de investigação. Para tanto, se realizará dois levantamentos: um *levantamento local* e outro *levantamento ampliado*. O primeiro estará voltado para os seguintes documentos: **os Relatórios Finais de Estágio Supervisionado I e II**, os Trabalhos de Conclusão do Curso (TCCs) de Licenciatura em Educação Física da UFSC, as dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação Física (PGEF/UFSC), a produção teórico-acadêmica do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF/UFSC), e, também, os arquivos digitais da Revista *Motrivivência*.

Investigar as escolhas metodológicas pelos/as estagiários/as das Disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Física I e II para os seus projetos de ensino nas experiências de docência nas escolas campo se traduz num tema relevante,

¹ Integram ainda o *Eixo Curricular Dimensões Pedagógicas do Movimento Humano* as seguintes disciplinas: Teorias da Educação (EED 5331); Didática C (MEN 5603); Educação Física na Infância (DEF 5885); Organização Escolar (EED 5187); Seminário Pedagógico em Educação Física (DEF 5870); Metodologia - Ensino - Educação Física (DEF 5871); Seminário Temático em Educação e Processos Inclusivos (EED 5188). Ver Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física em: <http://portalcds.ufsc.br/files/2010/08/Projeto-Pedagogico-do-Curso-de-Licenciatura.pdf>

pois podemos verificar e analisar quais enfoques metodológicos são mais utilizados nessas experiências de docência. Nesse sentido, a presente investigação buscou revelar, via leitura analítica dos relatórios de estágio, elementos indicativos do nível de compreensão dos/as acadêmicos/as em relação à temática. Desse modo procurou-se responder as seguintes indagações: Dizer como os relatórios, no tópico sobre o projeto de ensino, apresentam a abordagem metodológica: que obras são referenciadas e como aparece justificada o uso de determinada abordagem metodológica para o ensino da Educação Física?

O problema de pesquisa ficou delimitado na seguinte questão de partida: nas experiências de aprendizagem da docência que metodologia(s) de ensino os licenciandos-estagiários registram nos relatórios das Disciplinas Estágio Supervisionado I e II?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Verificar nos relatórios das disciplinas Estágio Supervisionado I e II quais metodologias de ensino foram mobilizadas pelos licenciandos-estagiários para elaborar e intervir com seus projetos de ensino nas aulas de Educação Física nas escolas-campo de estágio.

1.2.2 Objetivos específicos

- *Identificar* nos relatórios das Disciplinas Estágio Supervisionado I e II as metodologias mobilizadas pelos licenciandos-estagiários.

- *Analisar* nas metodologias mais mobilizadas nos relatórios das Disciplinas Estágio Supervisionado I e II quais as idéias centrais de cada metodologia que foram mais utilizadas nos mesmos.

1.3 JUSTIFICATIVA

A importância da investigação se traduz no fato de possibilitar que professores formadores pesquisem os próprios processos formativos das novas gerações de professores, ou como sugere Pereira (apud, Rosa, 2003, p. 168), "os

formadores precisam ser também, pesquisadores, para poderem tratar o conteúdo como um momento no processo de construção do conhecimento, ou seja, trabalhar o conhecimento como objeto de indagação e investigação". Esta ideia aproxima o princípio da docência na universidade que assinala a necessidade da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Rosa (2003, p. 168) em estudos sobre a formação do professor universitário destaca, dentre outros elementos para melhorar a docência no ensino superior, a imperiosidade deste docente "saber transformar o conhecimento produzido pelas pesquisas em matéria de ensino, transitar no contexto curricular e histórico-social, e buscar a participação do aluno na produção do conhecimento postos pela realidade contemporânea."

Cunha (2000) nos remete para uma possibilidade de luz que pode vir a implicar na imprescindibilidade de construção de um caminho de "mão dupla", entre o que representa a disciplina Metodologia², um momento mais específico de apreensão teórica dos métodos e abordagens de ensino em Educação Física, e as disciplinas de Estágio I e II, como momentos de situações concretas da realidade escolar para a aprendizagem da docência, quando afirma que "o ensino é um significativo espaço de formação". Para a autora o

[...] trabalho docente acontece num espaço de cultura entendido como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual todos contribuimos, quer sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. Aí está a história das informações, os constructos que nos levam a pensar de determinada forma, os sistemas teóricos, as orientações de valor, os conceitos e preconceitos e tantas outras dimensões que, mesmo que não as reconheçamos como importantes, permeiam o trabalho educativo. (CUNHA, 2000, p. 47 - 48).

Portanto, investigar a temática metodologia(s) de ensino nas aulas de Educação Física nas disciplinas Estágio Supervisionado I e II (DEF 5872 e DEF 5873) do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC constitui objeto de pesquisa relevante e oportuno, quando se concebe o Estágio como campo de conhecimento, por consequência, como lugar e tempo para a atividade de pesquisa, e, pelo fato de estarmos nos aproximando dos dez anos de implantação do novo

² A disciplina Metodologia – Ensino – Educação Física (DEF 5871) é pré-requisito das disciplinas de Estágio supervisionado I e II do Curso de Licenciatura em Educação Física.

currículo³. Nesse último aspecto, os resultados da investigação podem vir a contribuir com o processo de avaliação institucional do respectivo curso.

³ Sobre a implantação do novo currículo no ano de 2006 é possível encontrar informações mais detalhadas no site: www.cds.ufsc.br, no link Currículo (<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=404>).

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa teórica como concebe Demo (1991, p. 35- 36): a pesquisa teórica é "[...] orientada para a (re)construção de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes". Segundo o autor ela não implica "imediata intervenção na realidade, mas nem por isso é menos importante. Seu papel é decisivo para construir condições básicas de intervenção, precisamente o investimento em conhecimento como instrumento principal de intervenção competente".

Também é considerada uma pesquisa documental, a qual segundo Gil (2008) é aquela que os documentos podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, podendo receber outras interpretações.

Com base nesta concepção de pesquisa se empreendeu uma busca, consulta e análise de documentos, no caso, os relatórios de estágio supervisionado, que foram "usados no sentido de contextualizar o fenômeno" investigado (ANDRÉ,1995, p. 28).

2.1 CAMPO DE PESQUISA

Constituiu na leitura analítica dos relatórios das disciplinas de estágio supervisionado I e II, ofertadas pelo Departamento de Educação Física (DEF). A busca aos relatórios se deu, via contato por email⁴, junto aos acadêmicos do curso de licenciatura que já haviam cursado as duas disciplinas e também aos egressos do curso. Outra forma utilizada para a busca de relatórios foi via contato com os professores supervisores das referidas disciplinas. Dos retornos via email e dos contatos com os professores supervisores foi possível recolher 17 relatórios de estágio supervisionado, os quais passaram a constituir o conjunto de documentos para investigar a temática da pesquisa. Estes relatórios são do período de 2008 a 2014, sendo dez do ensino infantil e sete do ensino fundamental.

Importante também dizer que os autores dos relatórios tiveram suas identidades preservadas, pois não são documentos publicizados, e, ainda, que os

⁴ Os e-mails foram enviados com base numa lista disponibilizada pela Secretaria da Coordenação de Graduação do Curso de Licenciatura em Educação Física.

autores, via contato por email, ao disponibilizarem seus relatórios, impresso ou digital, autorizaram a consulta para essa pesquisa.

2.2 PROCECEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi orientada pelos seguintes elementos metodológicos: numa combinação que utilizou aspectos da análise temática (modalidade de análise de conteúdo) e da análise hermenêutica-dialética, ambas tratadas por Minayo (2008).

Em relação à análise temática, Minayo (2008, p. 316) diz que “uma análise temática consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação, cuja *presença* ou *freqüência* signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado.” Em termos operacionais, a análise temática se realiza em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos/interpretação. Não se fez uso dessa terceira etapa, pois remete o tratamento das categorias com base em operações estatísticas que, em princípio, não foi necessário. Desse modo, a saída para substituir essa terceira etapa foi realizar uma combinação das duas primeiras etapas da análise temática (pré-análise e exploração do material) com a análise hermenêutica-dialética, como elementos metodológicos capazes de efetivar a análise dos dados extraídos do campo de pesquisa.

Na pré-análise, o pesquisador retoma a questão investigativa e os objetivos para dirigir o primeiro “contato direto e intenso com o material do campo, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo.” (MINAYO, 2008, p. 316). Em seguida, realiza uma “constituição do corpus”, expressão usada pela autora e que serve ao investigador para verificar se o material extraído do campo contempla os seguintes critérios qualitativos: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. O último passo da pré-análise, que a autora denomina de “formulação e reformulação de hipóteses e objetivos”, consiste na retomada exploratória do material proveniente do campo, fazendo emergir sua riqueza e com vistas a confirmar as indagações iniciais do problema de pesquisa ou até reformulá-las. Enfim, a fase de pré-análise, primeira etapa da análise temática, culmina com a determinação da

unidade de registro (palavra chave ou frase), da *unidade de contexto* (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), *os recortes*, a forma de *categorização*, a modalidade de *codificação* e os *conceitos teóricos* mais gerais (tratados no início ou levantados nesta etapa, por causa de ampliação do quadro de hipóteses ou pressupostos) que orientarão a análise (MINAYO, 2008, p. 317).

A fase de exploração do material, segunda etapa da análise temática, consiste numa “operação classificatória que visa a alcançar o núcleo de compreensão do texto. Para isso, o investigador busca encontrar *categorias* que são expressões ou palavras significativas” (Minayo, 2008, p. 317). A categorização é realizada com base em um trabalho exaustivo do pesquisador, que busca reduzir o texto em palavras e frases de significado.

Minayo (2004, p. 218) concebe a análise hermenêutica-dialética como um “caminho de pensamento”. A autora propõe algumas balizas para o tratamento dos dados a partir da hermenêutica: (a) o pesquisador tem que ter claro o contexto de seus documentos a serem analisados, pois o discurso implica num saber compartilhado; (b) o pesquisador, como intérprete, deve ter seriedade, racionalidade e responsabilidade diante do texto dos documentos; (c) o pesquisador só entende o conteúdo significativo de um texto de documento quando tiver condições de trazer à tona as razões de elaboração do autor do texto; (d) assim como o pesquisador busca compreender o texto, ele também julga e toma partido em relação a ele. Enfim, a hermenêutica busca a compreensão do texto (no presente caso, os textos dos documentos que serão analisados) nele mesmo.

Mas onde entra a dialética na análise hermenêutica-dialética? Minayo (2004, p. 227) tenta responder à questão ao dizer que, enquanto a hermenêutica se caracteriza por buscar atingir no seu tempo, via compreensão, “o sentido do texto, a crítica dialética se dirige contra seu tempo. Ela enfatiza a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido. A hermenêutica destaca a mediação, o acordo e a unidade de sentido.” Nestes termos, a autora assinala que a junção da hermenêutica com a dialética conduz o pesquisador na busca da compreensão do texto como consequência de uma interação entre o processo social e o de conhecimento, os dois resultantes de várias determinações históricas, porém com significados próprios. E conclui, afirmando que o texto em análise constitui uma representação social de “uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo

subsiste ao mesmo tempo em que as tensões e perturbações sociais.” (MINAYO, 2004, p. 228).

Foi com base nesses princípios metodológicos que se procurou realizar a leitura analítica dos relatórios de estágio de modo a dar respostas à questão de partida e aos objetivos da investigação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O texto a seguir apresenta alguns aspectos teóricos que demarcam a temática da pesquisa, tanto em relação a metodologia de ensino e estágio supervisionado quanto em relação às concepções pedagógicas inovadoras no campo da Educação física brasileira.

3.1 ASPECTOS DA RELAÇÃO ENTRE METODOLOGIA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Os breves relatos, a seguir, sobre as aulas das disciplinas de Metodologia - Ensino - Educação Física (DEF 5870) e de Estágio Supervisionado em Educação Física I (DEF 5872), constituem situações descritas que ilustram a problemática da pesquisa maior, **O ESTAGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSC: uma investigação sobre a temática metodologia(s) de ensino nas experiências de aprendizagem da docência**, em desenvolvimento e sob a responsabilidade do professor Francisco Emílio de Medeiros.

Nas aulas da disciplina de Metodologia - Ensino - Educação Física (DEF 5870), segundo constatação do professor que atualmente leciona a disciplina, parece vigorar um entendimento segundo o qual a simples apreensão teórica dos métodos e abordagens de ensino, que constituem uma das unidades de conteúdo abordados nas aulas da disciplina, será suficiente para enfrentar as situações de docência que os estudantes experimentarão no Estágio. Já na disciplina de Estágio I, também de conformidade com o professor da disciplina anterior, é evidente uma ansiedade e expectativa a povoar os pensamentos e sentimentos dos estudantes nas primeiras semanas do período do Estágio, caracterizada por um comportamento apreensivo e receoso com os desafios peculiares do exercício da aprendizagem da docência.

Outra situação de grande expectativa vivenciada pelos licenciandos no período inicial do Estágio, continua o citado professor, é com a situação desafiadora de terem que assumir a responsabilidade de condução das aulas de educação física diante de um grupo de crianças, tendo que pensar e elaborar um projeto de ensino e

efetivá-lo num tempo determinado de aproximadamente 14 aulas, espaçadas em dois encontros semanais. Percebe-se que um elemento que parece contribuir para a diminuição da expectativa dos licenciandos é a conquista, logo nos primeiros contatos, de uma relação de empatia e afetividade com as crianças e com o/a professor/a de Educação Física, ou com a professora regente de turma. Este elemento relacional parece ajudar e contribuir para o enfrentamento dos desafios teórico-metodológicos inerentes à aprendizagem da docência nas escolas-campo de estágio.

Estas situações do contexto das disciplinas de Estágio e da disciplina de Metodologia sinalizam para a importância de se conceber o Estágio não como um "apêndice curricular", mas, ao contrário, de se concebê-lo como uma ferramenta curricular que contribui para a superação entre teoria e prática no processo de formação de professores (PIMENTA e LIMA, 2005/2006). As autoras partem do princípio que

o estágio se constitui um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico, o que supera a sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 6).

Aliás, a ideia das autoras é reafirmada no contexto do campo de estudos de formação de professores onde inúmeras referências destacam a importância do Estágio Supervisionado como tempo e lugar privilegiado para experiências de aprendizagens da docência. Barbosa-Rinaldi (2008, p. 203) chama a atenção para esta questão quando diz que os "professores só saberão o valor dessa liberdade de 'aprender a saber' o que fazer com conhecimento se puderem vivenciá-la na formação inicial em Educação Física."

Pires (2012, p. 206 - 207) recorre à Pimenta (1994) para enfatizar que o Estágio Supervisionado é também concebido como "momento de teoria-em-ação". Este autor ainda dirá que o "estágio supervisionado das licenciaturas representa talvez a mais radical experiência" de aprendizagem da docência vivida pelos licenciandos na formação inicial. E, com base em Tardif (2002), continuará dizendo que essa experiência singular de aprendizagem docente conduz os licenciandos no

"rumo de tornar-se professor". Acrescenta, ainda, que esta "imersão profunda no cotidiano escolar" possibilita aos estagiários experimentarem a percepção, em situações concretas de realidade escolar, de um sentimento de responsabilidade pelo seu próprio processo de formação docente, "na perspectiva da ação reflexiva", salienta também Pires com respaldo em Zeichner (2003). E é exatamente aí que o autor vai destacar que o "estágio supervisionado pode se constituir também em campo propício à produção de conhecimentos forjados na prática pedagógica, visando avançar teorias e conceitos da área."

Cardoso (1989, p. 261 - 269) partindo de uma crítica na qual nas aulas de Educação Física tem acontecido um excesso de "tecnicismo na aplicação dos conteúdos, o qual não permite vir a tona o conjunto de significados que os alunos tem sobre as ações e os temas da aula", apresentou, com base na *concepção de aulas abertas à experiência* (HILDEBRANDT; LAING, 1986), uma proposta de estágio supervisionado, pautada num enfoque pedagógico social crítico, em que a experiência de aprendizagem da docência, de "aprender a lecionar tem um compromisso com as consequências sociais das aulas de educação física escolar". Nas palavras do autor, essa perspectiva de estágio caracteriza-se por proporcionar e conceber que "os estudantes devem ser pessoas críticas e participativas, pois eles conhecem as regras e normas de uma aula de educação física. Isso é, conhecer o sentido do sentido, podendo mudar esse sentido".

Das Neves (1998, p. 131) também em sua pesquisa parece antecipar a necessidade "de redimensionar o espaço-tempo da Prática de Ensino nos cursos de formação", concebendo-a na perspectiva de "eixo articulador dos currículos dos cursos de formação do educador" e articulada com as escolas-campo de estágio por "projetos vinculados organicamente". Pinto (2002, p. 17) quando aborda a prática de ensino de educação física reafirma o Estágio como "momento singular de preparação para a investigação/intervenção pedagógica, [...] como um *eixo norteador dos cursos de formação de professores*". Vaz (2008, p. 84) também compartilha desse entendimento para a Prática de Ensino e enfatiza que todo professor "deve ser um pesquisador da sua prática pedagógica, precisa ter o olhar afiado pela dimensão investigativa", pois corre o risco de repetir em sua prática como professor "as vivências escolares ou as aulas 'práticas' da licenciatura". Vitorim (2001, p. 112) também é adepta da concepção de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado como o eixo articulador da formação inicial de professores.

A autora defende uma "concepção de Estágio Supervisionado como espaço/tempo de problematização da realidade educacional, da construção da intervenção didático-pedagógica e da produção de conhecimentos". Mais recentemente, Locatelli; Bolzan; Ventrone (2012, p. 27), ao investigarem o Estágio Supervisionado na formação inicial em educação física a partir de narrativas de licenciandos enfatizam que "é no *espaçotempo* da escola que o sujeito em formação pode se aproximar dos fazeres da profissão, articular os diversos conhecimentos de sua formação e vivenciar efetivamente a docência."

Kunz (1999, p. 64 - 65), chama atenção para o fato de que é "imprescindível deixar claro que uma concepção de ensino se expressa na prática pela metodologia de ensino, e sempre se refere, de forma explícita ou implícita, a uma Concepção de Ser Humano, de Sociedade, de Escola e de Ensino". Para o autor é "o método de ensino o que possibilitará aos professores e alunos apropriarem-se competentemente da realidade circundante natural e social". No seu entendimento a "constituição de um método de ensino e o agir metodológico do professor são as características mais marcantes da Educação Escolar."

Caparroz e Bracht (2007, p. 23) quando discutem a questão do tempo e o lugar de uma didática da Educação Física tomam como ponto de partida uma problemática da realidade das aulas de Educação Física manifestada por muitos professores, ainda na atualidade, qual seja: da "dificuldade de organizar/planejar/sistematizar o ensino da educação física na escola e, conseqüentemente, a dificuldade de ensinar esse componente curricular". Dentre as muitas reflexões que realizam sobre a questão referem-se à "autonomia e autoria docente" como uma possibilidade de enfrentamento e superação do problema numa

perspectiva na qual os professores devem buscar construir e conquistar sua competência didático-pedagógica para desenvolver sua prática pedagógica na complexa trama de relações que engendra o cotidiano escolar de modo que não permita que os professores sejam constantemente (ou até eternamente) reféns tanto dos especialistas/*experts* (pesquisadores do âmbito acadêmico-universitário) que produzem uma literatura acadêmica que se converte em referência que orienta e determina a prática pedagógica na escola, como também das políticas educacionais e as propostas pedagógicas oficiais/ordenamento legal que orientam/normatizam (enrijecem) tal prática. Não estamos de maneira alguma defendendo uma desvinculação/separação entre os professores que atuam no cotidiano escolar e os especialistas e também o Estado, defendemos, sim, é a interação e interlocução, mas sem

dependência por parte dos professores em relação àqueles. Os professores devem valer-se de sua autoridade e de sua autoria docentes para buscar sua autonomia, o que significa poder escolher e construir sua prática pedagógica e não apenas aplicar algo elaborado por outros. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 34).

Entende-se que essa autonomia e autoria docente devem ter lugar e tempo já no processo de formação inicial do curso de licenciatura em Educação Física em toda a sua dinâmica curricular. Com exercícios em profundidade dessa dimensão de autonomia e autoria docente, tanto nas aulas da disciplina de Metodologia - Ensino - Educação Física (DEF 5870), quanto nas experiências da aprendizagem da docência nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II (DEF 5871 e DEF 5872), e, culminando com Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) que aprofundem questões de investigação escavadas nas experiências de aprendizagem da docência nas escolas-campo de estágio.

3.2 ASPECTOS DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS INOVADORAS RELATIVOS AO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O Movimento Renovador da Educação Física dos anos 1980 e 1990, em oposição à tradição mecanicista, biologista e esportivista da Educação Física brasileira, lançou possibilidades de se pensar e materializar as aulas de Educação Física em outras bases de fundamentação teórico-prática. Aliás, como ressaltou Tani (1996), ao mencionar que a Educação Física escolar passou a integrar a agenda dos debates acadêmicos nas universidades, com publicações de livros e a realização de inúmeros eventos científicos da área por todo o país, com a divulgação de críticas, denúncias e de sugestões de novos rumos para a Educação Física escolar brasileira.

Numa breve retomada de manifestações de alguns autores naquele período podemos perceber as críticas e possibilidades de mudanças reivindicadas: Soares (1986) descreveu a realidade da Educação Física escolar denunciando a inexistência de explicações pertinentes que justificassem a sua presença no contexto escolar, qual sua função e qual a especificidade do seu conhecimento. Ao contrário, constatou a autora que a Educação Física na escola é considerada uma atividade acessória e sua prática reduzida à atividades marcadamente bio-mecanicista. Mariz de Oliveira et. al. (1988) referiam-se à Educação Física escolar

apontando a necessidade de elaboração de um projeto para essa prática pedagógica com valores mais explícitos e concretos que contemplassem concepções de homem e de sociedade no sentido de contribuir de modo mais efetivo para a mudança da educação escolarizada. Entretanto, longe ainda dessa perspectiva, no entendimento dos autores, a Educação Física escolar

[...] é antes reflexo da história e do nível de desenvolvimento da Educação Física como área do conhecimento humano e como prática pedagógica em nosso país. Nascida e implantada por obra das Forças Armadas nas primeiras décadas do século, a Educação Física brasileira identificou-se, de início, com o pensamento conservador, com a educação para a obediência e com a rigidez hierárquica. Apenas mais recentemente ocupou-se do questionamento crítico dos seus valores e métodos, de seu embasamento científico e da formação de recursos qualificados, para tornar concreto no plano pedagógico e social os benefícios que propõe em seu discurso. (MARIZ DE OLIVEIRA et. al., 1988, p. 30).

Kunz (1991) fez sua crítica à Educação Física escolar argumentando que esta nada mais é do que um sistema de opressão com uma função fechada e limitada, caracterizada pelo ensino repetitivo de movimentos padronizados dos esportes normativos e que desconsidera, em suas atividades, as capacidades de autonomia e de competência dos alunos. Resende (1995) constatou também que o desenvolvimento acadêmico-científico no campo da Educação Física brasileira, especialmente dos estudos que difundiam intenções inovadoras para a Educação Física escolar, pouco contribuíram para a superação das condições adversas enfrentadas pelos professores atuantes nas instituições escolares. Vago (1995) afirmou, a partir de uma análise histórica sobre o que foi e o que vem sendo a Educação Física no sistema escolar brasileiro, que esse componente curricular tem muito a contribuir para o processo de formação humana que tem lugar na escola. Bracht (1996, p. 25), por sua vez, colocou que, diferentemente dos saberes tradicionalmente transmitidos pela escola oriundos de disciplinas científicas, o saber de que trata a Educação Física aglutina uma a seguinte ambiguidade: " a) ser um saber que se traduz num saber fazer, num realizar 'corporal'; b) ser um saber sobre este realizar corporal."

Por fim, complementando as manifestações de autores sobre os anos 1980 e 1990 da Educação Física brasileira, Betti (1995) destacou, como uma consequência salutar do Movimento Renovador da Educação Física brasileira, o surgimento de

várias abordagens pedagógicas para o ensino da Educação Física, elaboradas por professores brasileiros orientados por diferentes matrizes teóricas. Muitos autores procuraram, então, realizar estudos de tais abordagens de modo a classificá-las, caracterizá-las, enfim, procedendo diferenciações, demarcando suas referências teóricas e seus princípios e finalidades pedagógicas.

Oliveira (1997), por exemplo, referiu-se ao surgimento das propostas metodológicas emergentes para o ensino da Educação Física destacando a concepção de Aulas Abertas, a Crítico-Superadora, a Construtivista e a Crítico-Emancipatória. Com base num questionário enviado aos idealizadores das propostas realizou uma apresentação dessas metodologias emergentes evidenciando os seguintes aspectos: referencial teórico adotado, objeto de estudo privilegiado, conteúdos básicos relevantes, enfoque metodológico, relação professor-aluno, e os princípios avaliativos ressaltados em cada proposta. O autor parte da ideia de que a tradição da Educação Física escolar, orientada nos preceitos do esporte como um fim em si, caracterizado por um modelo de ensino centrado no professor, no produto da aula, em objetivos predefinidos a almejar e numa lógica racionalista de conhecimento; ainda exerce forte influência na prática cotidiana dessa disciplina escolar. Além disso, questiona ainda pelos fatores que poderiam dificultar a implantação das abordagens emergentes na realidade do ensino da Educação Física. Dentre as respostas que apresenta para isso que denomina de "imobilismo pedagógico", Oliveira (1997) destaca:

[...] a falta de preparo que têm os professores para o enfrentamento de novas estratégias metodológicas, a falta de interesse em vivenciar novas abordagens metodológicas, comodismo, a condição de refratário do conhecimento que os docentes assumem no ensino, o medo da instabilidade frente a novos conteúdos e estratégias metodológicas, pois seria um risco assumir a dúvida frente ao aluno, quando no entendimento tradicional o professor tem de saber e o aluno apenas aprender. (OLIVEIRA, 1997, p.22).

Como possibilidade de superação para esse "imobilismo pedagógico" o autor salienta que não se trata de tarefa fácil para os professores, pois implica numa mudança de entendimentos, de conceitos, de atitudes pedagógicas que demandam tempo, muito empenho e coragem para se defrontar com a tradição da Educação Física. Aliás, para o autor, as propostas metodológicas inovadoras emergiram como consequência de um processo de questionamentos frente à essa tradição. Elas,

segundo Oliveira (1997), nos apresentam por caminhos teóricos diferentes outras visões possíveis sobre a Educação Física escolar. Enaltece que os objetivos para o ensino da Educação Física na escola são similares nessas novas abordagens:

[...] de oferecer uma disciplina de Educação Física recheada de conteúdos significativos e de fundamental importância aos participantes. É perseguida, em todas as propostas, a autonomia frente aos conhecimentos tratados dentro da disciplina, assim como enfatiza-se a necessidade de seriedade da ação docente e da responsabilidade com o processo ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Por fim, Oliveira (1997, p. 26) ressalta que para a Educação Física escolar conquistar essa nova compreensão, via às emergentes metodologias, no campo da Educação Física, "[...] é necessário que se mudem os paradigmas até hoje praticados pela Educação Física." Salaria ainda que em todas as abordagens metodológicas o papel do professor é fundamental no sentido de uma ação problematizadora frente as possibilidades de transmissão e produção de conhecimentos significativos com os estudantes envolvidos num processo de ensino-aprendizagem demarcado pela participação.

Bracht (1999, p. 78) observou que o quadro das propostas pedagógicas em Educação Física apresenta várias alternativas, embora tenha salientado também que a prática pedagógica ainda é resistente à mudanças, "[...] ou seja, a prática acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva [...]". O autor destacou a abordagem Desenvolvimentista como aquela que [...] limita-se a oferecer fundamentos para a EF das primeiras quatro séries do primeiro grau - oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal [...]" (p. 78). Bracht (1999, p. 79) também comentou sobre a abordagem da Psicomotricidade dizendo que influenciou muito a Educação Física escolar dos anos 1970 e 1980, e, que "[...] nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido na escola." O autor ainda se referiu à proposta Construtivista, do professor João Batista Freire, como próxima às duas anteriores, em termos teóricos, embora ela leve em consideração a cultura infantil. Também ressaltou que essas abordagens apresentam "[...] em comum o fato de não se vincularem a uma teoria

crítica da educação, no sentido de fazer a crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central." (p. 79).

Ao contrário dessas abordagens, continuou o autor, duas outras propostas foram, clara e diretamente, derivadas dos debates da pedagogia crítica brasileira dos anos 1980 e 1990: a Crítico-Superadora e a Crítico-Emancipatória. A primeira fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e que apresenta a cultura corporal como objeto de conhecimento do campo da Educação Física, concretizada no esporte, na ginástica, no jogo, nas lutas, na dança e na mímica. A segunda tem base na pedagogia de Paulo Freire e nas análises fenomenológicas do movimento humano. Bracht (1999, p. 80) ainda ressaltou dois princípios da abordagem Crítico-Emancipatória: a concepção de movimento dialógica, quer dizer, o "[...] movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo."; e a ideia de "[...] sujeito tomado na perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas [...]".

Outro ponto ainda colocado pelo autor diz ao fato de se conceber o objeto da Educação Física, "[...] o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural." (Bracht, 1999, p. 81).

Darido (1998, p. 58), por sua vez, destacou o aparecimento das abordagens inovadoras para o ensino da Educação Física atribuindo tal fato à novos movimentos na Educação Física escolar surgidos no final dos anos 1970. Tais movimentos tiveram forte influência do clamor de mudanças político-sociais vividos pelo país nesse período histórico. Para a autora todas essas abordagens inovadoras tinham em comum o objetivo de promover rupturas com o modelo mecanicista da "[...] vertente mais tecnicista, esportivista e biologicista [...]", predominante na Educação Física escolar.

A autora, na ocasião, apresentou um quadro das seguintes abordagens: a Desenvolvimentista, a Construtivista-Interacionista, a Crítico-Superadora e a Sistêmica; contemplando as principais características relativas aos principais autores, ao livro divulgador da abordagem, às áreas e autores de base de cada abordagem, à finalidade, à temática principal, aos conteúdos enfatizados, às estratégias didáticas e características relativas à avaliação. Darido (1998), em suas conclusões desse primeiro estudo sobre as abordagens inovadoras, considerou os seguintes aspectos: que essas concepções se destacam por apresentar importantes

avanços frente à tradição da Educação Física escolar; das abordagens Desenvolvimentista e Crítico-Superadora ressaltou a preocupação com "[...] a necessidade dos professores identificarem as características dos alunos para que haja adequações dos conteúdos." (p.64); da concepção Construtivista enfatizou como contribuição essencial "[...] a discussão sobre o papel da cultura popular, jogo e lúdico no contexto escolar [...]" (p. 64-65); ainda da Crítico-Superadora destacou o fato dela alertar "[...] sobre a importância da Educação e da Educação Física contribuírem para que as mudanças sociais possam ocorrer, diminuindo as desigualdades e injustiças sociais." (p. 65); da abordagem Sistêmica realçou o "[...] mérito de procurar esclarecer os valores e finalidades da Educação Física na escola [...] e propor, como desdobramentos, princípios que devam nortear o trabalho do professor de Educação Física: a não exclusão e a diversidade." (p. 65); e, por último, reconheceu que um modelo de educação Física escolar que deixe de se orientar pelas premissas da perspectiva da tradição da Educação Física necessitaria considerar "[...] as abordagens que tenham um viés mais biológico e psicológico (Desenvolvimentista e Construtivista) àquelas com viés mais sociológico e político (Crítico-Superadora e Sistêmica)." (p. 65).

Darido (2003), tempos depois, divulgou uma complementação do quadro anterior, com os mesmos tópicos de caracterização, considerando as seguintes abordagens: a Psicomotricidade, a Crítico-Emancipatória, a Cultural, a com base nos Jogos Cooperativos, a de Saúde Renovada, e a com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A justificativa da autora para essa ampliação do quadro das abordagens se deu em função de um estudo realizado para analisar as provas dos concursos públicos, para ingresso de professores de Educação Física na rede estadual de São Paulo. Seu objetivo foi o de procurar por indícios que possibilitassem entender melhor "[...] quais as exigências solicitadas em relação ao trabalho docente e quais as abordagens subjacentes requisitadas nas questões propostas pelos concursos de 1986, 1993 e 1998, tempos de intensas mudanças na área." (DARIDO, 2003, p. 12). A autora destacou uma considerável mudança do primeiro para o último concurso, de tal modo que houve um aumento de questões de cunho pedagógico mais crítico, bem como uma ampliação do número de abordagens que constavam nas questões do último concurso. Para Darido (2003) o conhecimento dos princípios das principais concepções pedagógicas que permeiam a Educação Física escolar nacional é de extrema relevância,

[...] uma vez que a discussão destas questões em os professores é muito importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade do ensino, na busca da coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. As perspectivas pedagógicas que se instalam na Educação Física, na maioria dos casos, não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. A formação inadequada do professor de Educação Física é quase sempre responsável pela instalação de concepções pedagógicas pouco consciente, apóia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados. (DARIDO, 2003, p. 12-13).

Nas conclusões desse segundo estudo a autora fez as seguintes considerações: também ressaltou o fato dessas metodologias terem em comum o objetivo de romper com o modelo tradicional de Educação Física escolar; assinalou ainda a ideia de que elas “[...] resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas.” (DARIDO, 2003, p.20); que todas essas “[...] correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas.” (p. 21-22); que embora contemplem diferentes e divergentes enfoques teóricos, “[...] têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.” (p. 22); da abordagem da Psicomotricidade enalteceu o fato dela ter possibilitado uma integração da Educação Física à proposta pedagógica dos anos iniciais da educação escolar, entretanto, segundo a autora, isso implicou num afastamento da especificidade da Educação Física; da Crítico-Emancipatória destacou o princípio da emancipação do aluno presente na abordagem; dos Jogos Cooperativos o fato de a partir dos jogos enfatizar os princípios da cooperação e participação como foco fundamental do ensino, mas ressaltou também que essa abordagem ainda não apresenta “[...] uma análise mais detalhada das finalidades da educação e o papel da cooperação na formação do cidadão emancipado.” (p. 23); em relação à abordagem de Saúde Renovada observou avanços “[...] quando incorpora os princípios da inclusão e da diversidade e (quando) defende a importância da dimensão conceitual [...], embora, acrescenta a autora, [...] falte a esta abordagem assumir as limitações da dimensão da saúde, como uma das finalidades exclusivas

da Educação Física na escola.", aliás, a autora ainda sugere a necessidade dessa abordagem acrescentar "[...] a visão da corporeidade e do lazer de tal modo que se vislumbre a formação de um aluno crítico em relação à cultura corporal." (p. 23); e com respeito a abordagem contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmou que é eclética, no sentido de contemplar várias possibilidades para a Educação Física na escola, quer dizer, "[...] a saúde, o lazer e a reflexão crítica dos problemas envolvidos na cultura corporal de movimento." (p. 23).

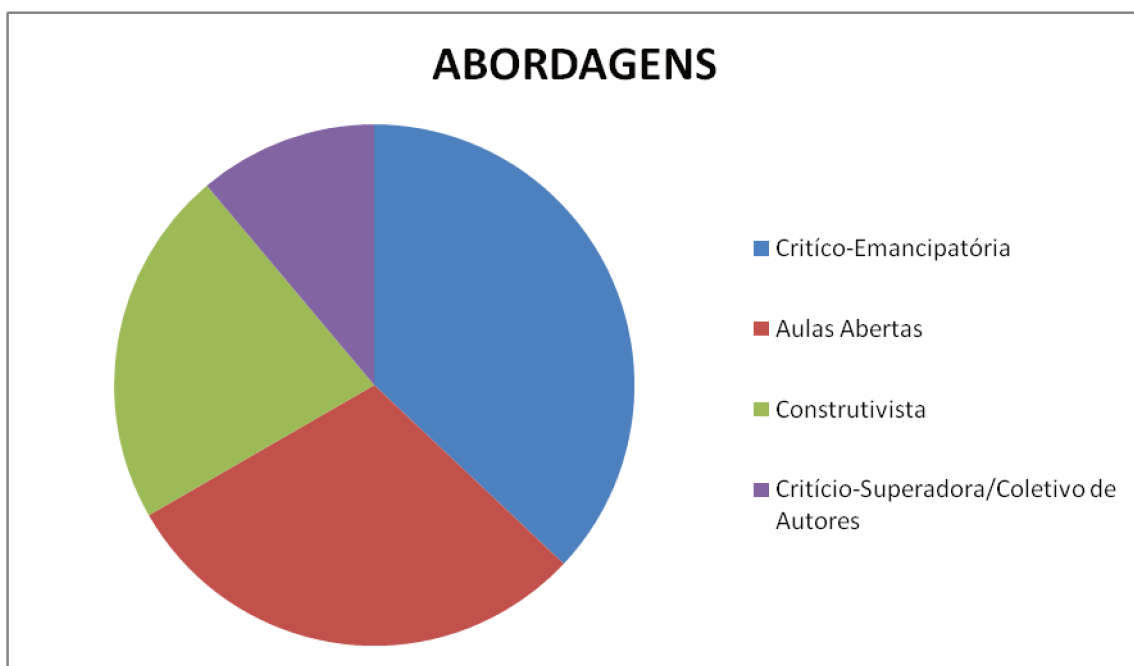
Por fim, Darido (2003, p. 23) assinalou que o surgimento de um grande número de abordagens no contexto da Educação Física escolar brasileira "[...] não significou o abandono de práticas vinculadas ao modelo esportivo, biológico ou, ainda, ao recreacionista, que podem ser considerados os mais frequentes na prática do professor de Educação Física escolar." Mas, ainda comentou, que a introdução dessas abordagens no debate da Educação Física brasileira "[...] proporcionou uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem."

Essa breve apresentação das concepções de ensino inovadoras da Educação Física teve por finalidade situar o tempo histórico do surgimento dessas abordagens, bem como apresentar alguns aspectos gerais do debate sobre elas.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

De conformidade com o Quadro das Abordagens de Ensino Presentes nos Relatórios (Ver Apêndice) foi possível perceber quais foram as metodologias de ensino mais mobilizadas pelos licenciandos-estagiários. O gráfico 1 fornece uma boa visão da presença e escolha dessas abordagens.

Gráfico 1 – ABORDAGENS DE ENSINO PRESENTES NOS RELATÓRIOS



Com base no gráfico pode-se afirmar que as duas metodologias mais mobilizadas foram a Crítico-Emancipatória, desenvolvida por Elenor Kunz, professor durante muito tempo no Centro de Desporto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e de Aulas Abertas, o professor Carlos Luiz Cardoso, grande divulgador dessa concepção no Brasil, também ser professor há muito tempo no Centro de Desportos da UFSC e foi aluno do próprio autor da concepção de Aulas Abertas, professor Reiner Hildebrandt, quando de seus estudos de pós-graduação na Universidade de Santa Maria. Numa análise mais geral do por que da predominância dessas duas metodologias pode-se aventar a idéia de algumas escolas campo de estágio adotarem em seus projetos políticos pedagógicos tais abordagens.

Outra conclusão é a respeito da identificação de determinada abordagem e seus princípios em relação aos licenciandos-estagiários. Alguns relataram em seus projetos uma maior compreensão de certa metodologia devido a seus interesses.

Há que se considerar também o fato desses dois professores manterem relações acadêmicas muito próximas com outros professores do Centro de Desportos da UFSC que se dedicam mais às disciplinas de Estágio Supervisionado.

Outro núcleo de sentido que apareceu bastante e muito fundamentado foi o “corpo e mente indivisíveis”, da abordagem Construtivista. Por esta razão esse núcleo também foi analisado.

Por meio dessa análise dos relatórios, foi possível comentar o nível de apropriação dos licenciandos-estagiários. Em alguns relatórios não houve muita apropriação das abordagens, acredita-se que devido à falta de conhecimento e interesse em determinadas metodologias. E também, ao longo do curso de graduação não há praticamente mais do que uma disciplina que trate sobre esse assunto. Por outro lado, é importante destacar que a faculdade é um local de muita aprendizagem, e que os acadêmicos precisam ter autonomia necessária para buscar o conhecimento, ou seja, isso também não justifica, porém se colocassem mais disciplinas para discutir a respeito da temática, provavelmente os universitários estariam mais preparados para pensar em qual abordagem se apropriariam.

Ao interpretar o quadro (visualizar no Apêndice), a autora desta pesquisa destacou as três perspectivas que foram mais mobilizadas entre os licenciandos-estagiários em seus relatórios de estágio supervisionado.

A seguir, pode-se compreender melhor cada uma dessas perspectivas e suas principais características.

4.1. Núcleo de sentido 1: emancipação do aluno via o "se-movimentar"

Um dos desdobramentos do Movimento Renovador da Educação Física brasileira dos anos 1980 e 1990 foi o surgimento da abordagem Crítico-Emancipatória. Basicamente, essa abordagem, propõe uma compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações em torno do conhecimento que tem lugar na escola.

Assume a utopia que existe no processo de ensino e aprendizagem, limitado pelas condicionantes capitalistas e classistas, e se propõe a aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 14). Do ponto de vista das orientações didáticas, o professor confronta, o aluno com a realidade do ensino.

Essa confrontação expressa um processo de questionamento e libertação de condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social, Esse mesmo sentido expressa-se na contextualização dos temas compreendidos pela Cultural Corporal: jogo, esporte, ginástica, dança e Capoeira. São esses elementos culturais que constituem os conteúdos para a abordagem crítico- emancipatória. Ela propõe que sejam ensinados por meio de uma sequência de estratégias, denominada “transcendência de limites”, com as seguintes etapas: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento (KUNZ et al., 1998).

Essa “transcendência de limites” faz com que em um primeiro momento o papel do professor seja confrontado com a realidade do aluno, como podemos visualizar no seguinte trecho de relatório de estágio:

[...] transcendência de limites por meio da experimentação e da transcendência pela aprendizagem de novos ou diferentes movimentos e gestos. Dessa forma, parte-se do movimento que o aluno já sabe/conhece para a aquisição de novos ou diferentes movimentos, gestos, proporcionados por meio de desafios e problematizações das práticas, sendo essas intermediadas pelos professores-estagiários (RELATÓRIO V, 2012, p.22).

Como podemos observar no trecho acima, bem como na passagem que segue do Relatório X, os licenciandos-estagiários parecem demonstrar elementos indicativos de certo nível de apropriação dessa metodologia em relação ao princípio da emancipação:

Ela tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: Objetiva: que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica. Social: referente aos conhecimentos

e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural. Comunicativa: que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal (RELATÓRIO X, 2013, p.81).

Essa abordagem enaltece as próprias capacidades e possibilidades dos alunos (das crianças) no papel de “autores” de diferentes estratégias para resolver as situações de ensino que são expostas aos alunos (das crianças) como problemas de movimentos a serem vivenciados. No relatório, a seguir, os licenciandos-estagiários parecem ter assimilado essa idéia:

O aluno é o sujeito deste processo de ensino o qual leva tempo para ser absorvido, ou seja, precisa-se de um tempo de desenvolvimento e esse tempo é particularmente individual, principalmente, quando se trabalha com bebês, como é o nosso caso (RELATÓRIO VII, 2013, p.47).

Kunz defende um ensino crítico, pois é a partir dele que os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam as falsas convicções e interesses. Assim, para o autor, a tarefa da educação crítica é promover condições para que essas estruturas alienantes sejam suspensas e o ensino encaminhado para uma emancipação do aprendiz. Dessa maneira, um ensino na perspectiva da emancipação do aluno deve considerar os princípios como os colocados na passagem que segue do Relatório XIII:

A criticidade para entender o contexto sócio-histórico em que o educando está inserido levando em consideração o conhecimento que o aluno traz a fim de ampliá-lo. O princípio da ludicidade para dar sentido à prática de forma criativa estimulando a imaginação. E por último, mas não menos importante, a dialogicidade, para refletir sobre a prática através do movimento humano dando abertura ao processo ensino e aprendizagem (RELATÓRIO XIII, 2009).

Para o autor o “se-movimentar” é a base para um possível autoconhecimento, uma possibilidade de conhecer o mundo e de se situar nele. Essa ideia de se conhecer via o “se-movimentar” é apresentada no relatório a seguir:

[...] em gestos, a arte de se-movimentar fundamentada por Kunz (2004), entrelaça linguagem, expressividade, experiência, percepção, manifestação, sentidos, significações, criação, imaginação, liberdade, presença, sensibilidade. Em nossas aulas nossa preocupação principal focou no ser humano que se movimenta e não no gesto motor, ou seja, a ênfase foi dada a criança e não na perfeição dos movimentos realizados (RELATÓRIO VII, 2013, p.48).

A análise anterior fornece uma boa ideia de que um dos princípios fundamentais da abordagem Crítico-Emancipatória, aqui representado no núcleo de sentido **a emancipação do aluno via o "se-movimentar"**, constituiu elemento teórico em grande parte dos relatórios investigados.

4.2. Núcleo de sentido 2: aulas abertas não são "aulas livres"

O ensino aberto tornou-se conhecido no Brasil por influência do professor Reiner Hildebrandt, professor visitante em várias universidades brasileiras desde o início dos anos 1980, e, também do professor Carlos Luiz Cardoso, que foi aluno de Reiner em seus estudos de pós-graduação e que passou a divulgar a concepção de aulas abertas à experiência em suas atividades acadêmicas no Centro de Desportos da UFSC, bem como em publicações em artigos científicos. Essa proposta é tratada na obra “Concepções abertas no ensino da Educação Física” de Hildebrandt e Laging, publicada no Brasil em 1986. Surge como uma perspectiva de metodologia de ensino para a Educação Física que se contrapõe à exclusividade na direções aulas por parte dos professores. A seguir, destaca-se um trecho idêntico em dois relatórios que se utilizaram dessa abordagem metodológica:

Mazzabora, Coelho e Cardoso (2007) chamam essa concepção de método de aulas abertas à experiências, e apontam como suas principais características: ação simultânea de professor e aluno no processo de aprendizagem; o esporte é determinado

como uma peça modificável; o modo de transferir conhecimentos deve deixar espaço para um jogo de ações, permitindo que o aluno aja autonomamente, visando o desenvolvimento de sua criatividade, comunicação e cooperação; o aluno é o sujeito de seu processo de aprendizagem (RELATÓRIOS VI E IX, 2013).

O próprio idealizador da abordagem enfatiza a aula de Educação Física como fechada quando as definições das situações de ensino-aprendizagem e as colocações de significados dessas situações partem de uma forma unilateral do professor e quando nenhuma ou pouca possibilidade é oferecida aos alunos de trazerem suas próprias definições de situações de aula (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003). Essa compreensão é perceptível na unidade temática do Relatório VI, que segue:

A concepção de aulas abertas tem como idealizador Reiner Hildebrandt. As aulas nesta abordagem podem ser realizadas de diferentes maneiras, dependendo da possibilidade do aluno decidir juntamente com o professor, sendo diferenciada da Concepção de Ensino Fechado onde o aluno não tem a possibilidade de participar das decisões. Numa concepção de ensino fechada, quase todas as decisões partem do professor, impedindo com que o aluno se torne um sujeito autônomo e crítico. Nessa proposta há abertura das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas (RELATÓRIO VI, 2012).

O ensino aberto visa possibilitar ao aluno co-participar das decisões sobre objetivos, conteúdos e métodos de ensino das aulas e, portanto, do planejamento do ensino, visando recolocar a subjetividade do aluno no centro da reflexão didática.

Deve ter ficado claro que o processo de ensino dos alunos será subjetivado quando os conteúdos do ensino da Educação Física forem modificados para se tornarem adequados aos alunos, isto é, preparados de modo a ocupar os alunos produtivamente de acordo com seus interesses e necessidades [...] (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 29-30).

Para Bracht (1999) essa abordagem trabalha com a perspectiva de que a aula de Educação Física pode ser analisada em termos de um *continuum* que vai de uma

concepção fechada para uma perspectiva aberta de ensino, e considerando que a primeira inibe a formação de um sujeito autônomo e crítico. Já a aula numa perspectiva aberta pode implicar na possibilidade da co-participação e co-decisão dos alunos nas decisões didáticas que configuram a aula, como explicitam claramente seus idealizadores:

Uma concepção de ensino aberta baseia-se na idéia de propiciar ao aluno possibilidades de decidir junto, importando a proporção das possibilidades de co-decisão no “grau de abertura” do ensino de Educação Física [...] (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p.11).

Numa concepção de ensino aberto a relação professor-aluno estabelece-se dentro de uma ação que se amplia de acordo com o amadurecimento e a responsabilidade assumida pelos integrantes do grupo. O trecho, a seguir, do Relatório VI é demonstrativo de certo nível de apropriação desses princípios pelos licenciandos-estagiários:

[...] Essa concepção proporciona aos alunos desenvolver a Criatividade Independência; Competência Social; Prontidão Afetiva; Capacidade de Comunicação; Capacidade de Crítica; Co-decisão (RELATÓRIO VI, 2012).

Neste tipo de perspectiva, o papel do professor não figura mais no centro das decisões da aula. O fundamental é que o aluno possa participar ativamente na decisão sobre o planejamento das aulas. Nas aulas orientadas no aluno, o professor renuncia seu monopólio absoluto do planejamento e oferece aos alunos espaços primordiais de ação. Dessa maneira, ao longo das aulas, os alunos podem apresentar suas imagens, idéias e interesses, em relação ao movimento, jogos e esporte, de modo a se constituírem sujeitos ativos no planejamento e realização da aula. Ou seja, o aluno é provocado a assumir posições de centralidade nas reflexões didáticas em conjunto com o professor, como se pode observar na passagem abaixo:

Uma das principais preocupações no ensino da Educação Física baseado na Concepção de Aulas Abertas à experiência é defender um ensino centrado no aluno, considerando seu interesse, e possibilitar o seu papel ativo na relação com os

conteúdos. Nessa concepção não é exigido meras cópias de movimentos estereotipados, como ocorre em movimentos esportivos padronizados, e sim permite ao aluno a elaboração da subjetividade na sua relação com os movimentos (LIRA NETO, 2008 apud RELATÓRIOS VI E IX, 2013).

Sobre essa ideia da elaboração da subjetividade dos alunos nas suas relações com os movimentos, Cardoso (2002, p.161) ressalta que no ensino orientado no aluno os saberes cultivados vêm de dentro, segue-se que é de dentro, conscientemente, e para dentro que se deve olhar. Nesse sentido, o autor assinala que a área de Educação Física volte sua atenção para a essa ideia de interior das pessoas, dizendo que “ao se movimentar o homem, não só se relaciona com algo fora dele, exterior a ele próprio, mas também ao seu interior, a si mesmo”.

Por meio desse entendimento, quando passamos a compreender melhor a nós mesmos, e percebermos no outro, muitas semelhanças, isso traduz a possibilidade de conhecer o mundo conhecendo a nós mesmos. O conhecimento que se origina de nossa própria experiência é a possibilidade de entendimento mais adequada de se perceber que se está conhecendo. A ideia de experiência para Hildebrandt (2003,p.80) é uma categoria central na didática das Aulas Abertas. O trecho do Relatório V, a seguir, também fornece uma boa ideia de que há uma utilização dessa perspectiva do “se-movimentar”.

[...] transcendência de limites por meio da experimentação e da transcendência pela aprendizagem de novos ou diferentes movimentos e gestos. Dessa forma, parte-se do movimento que o aluno já sabe/conhece para a aquisição de novos ou diferentes movimentos, gestos, proporcionados por meio de desafios e problematizações das práticas, sendo essas intermediadas pelos professores-estagiários (RELATÓRIO V, 2012).

Hirai e Cardoso (2007) também trazem, como um elemento didático importante das Aulas Abertas, a ideia de aula orientada no processo, isto é, o andamento da aula e as ações desenvolvidas é que está no centro do interesse didático e, com isso, o modo pelo qual os alunos possuem relação conjunta e com a matéria esporte. Trata-se das diversas maneiras para aprender e fazer esporte, das

possibilidades variadas para resolver problemas motores e sociais dos alunos e do professor e, com isso, da ação autônoma e social dos aprendizes.

Os autores ainda trazem outro elemento didático das Aulas Abertas, a aula orientada na problematização, ou seja, que tem origem numa situação problemática. O importante é que as soluções não são fixadas anteriormente. É oportuno possibilitar aos alunos criar, experimentar e avaliar conjuntamente, com a ajuda do professor, as várias possibilidades de solução para os problemas. É dada aos alunos a tarefa de buscar as diversas possibilidades de movimentos para as situações problemas da aula (HIRAI & CARDOSO, 2007).

Desse modo, o ensino aberto está longe de se constituir em “aulas livres”, ao contrário, o que vimos até aqui dá provas de ser uma concepção metodológica complexa e inovadora para as aulas de Educação Física. E nos relatórios investigados que utilizaram a abordagem há evidências concretas das possibilidades de sua efetivação na realidade escolar.

4.3. Núcleo de sentido 3: corpo e mente indivisíveis nas aulas de Educação Física

Esse núcleo de sentido traduz um dos princípios fundamentais da abordagem Construtivista e indica elementos indicativos do nível de compreensão dos licenciandos-estagiários em relação à abordagem. Quer dizer, nos relatórios investigados foi possível encontrar muitas passagens dando ênfase a esse princípio como o registrado no trecho a seguir:

A criança, na concepção construtivista é vista como um ser uno, sem divisões entre corpo, mente ou espírito, especialista em brincadeiras, sempre aprendendo e construindo a sua realidade a partir de um mundo de fantasias irreais com elementos do mundo real (RELATÓRIO IV).

Freire (1991) é bem explícito quanto a esse princípio ao reafirmar de forma contundente que as crianças quando matriculadas na escola deveriam ter seus corpos também matriculados, pois corpo e mente devem ser entendidos como

componentes que integram um único organismo, aliás, como reforça o autor, ao dizer que corpo e mente deve ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas os dois como um só para se emancipar. Para tanto propõe uma Educação Física escolar com situações de ensino que considerem os interesses das crianças. Os licenciados-estagiários, autores do Relatório XI, apresentam elementos indicativos da compreensão desse princípio da abordagem construtivista:

[...] busca uma educação de corpo inteiro- onde corpo e mente são indissociáveis – utilizando para esse fim a valorização do desenvolvimento cognitivo. Esta abordagem é fundamentada principalmente nas teorias de Piaget. O autor acredita que a educação física deve estimular o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças e adolescentes a partir de jogos e brinquedos (RELATÓRIO XI, 2014).

A abordagem Construtivista em questão se preocupa com a construção do conhecimento do aluno, levando em consideração as estruturas cognitivas e o meio histórico-social. Essa concepção busca contribuir para a construção de projetos educacionais que valorizem a cultura inicial do aluno. Conforme o depoimento abaixo:

[...] manter a motivação dos alunos nas práticas; formular novas maneiras de propor atividades; explorar o conhecimento dos alunos, e trabalhar dentro da cultura dos mesmos; estimular a capacidade de criação e interação das crianças como meio (ambiente) e diferentes materiais [...] (RELATÓRIO IV).

Como podemos perceber nas unidades temáticas acima, elas nos remetem ao núcleo de sentido corpo e mente indivisíveis nas aulas de Educação Física, e desse modo, conduzem para a ideia conclusiva segundo a qual os licenciandos-estagiários demonstraram certo nível de compreensão desse importante fundamento da abordagem Construtivista, pelo menos ao ponto de considerá-lo nos tópicos metodologia dos relatórios de estágio

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o objetivo de investigar a temática metodologia(s) de ensino nos relatórios de estágio supervisionado em Educação Física.

A leitura analítica empreendida nos dezessete relatórios para averiguar quais metodologias de ensino foram mais mobilizadas pelos licenciandos-estagiários constatou as seguintes concepções, por ordem de predominância: Crítico-Emancipatória, Crítico-Superadora, Aulas Abertas à Experiência e Construtivista.

Em relação ao objetivo da pesquisa, elementos indicativos do nível de compreensão dos acadêmicos em relação às metodologias, vale ressaltar que a maioria dos estudantes ao longo do curso de licenciatura em Educação Física tem contato com essas metodologias, praticamente, quando realizam a disciplina Metodologia - Ensino - Educação Física (DEF 5871), na 5ª fase do curso. Dessa maneira, quando realizam as duas disciplinas de estágio supervisionado não carregam para a experiência de aprendizagem de docência conhecimentos das diferentes possibilidades metodológicas que conseguem apreender na disciplina de Metodologia.

Outra evidência observada na pesquisa, diz respeito a predominância das abordagens Crítico-Emancipatória e das Aulas Abertas à Experiência estar relacionada ao fato do idealizador da primeira e do divulgador da segunda serem professores do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC há muito tempo. Portanto, os licenciandos-estagiários, em algum momento de suas trajetórias curriculares no curso, tiveram contato com esses dois professores e com suas perspectivas teóricas para o ensino da Educação Física.

Mesmo com a adversidade curricular, colocada anteriormente, foi possível constatar nos relatórios dos licenciandos-estagiários elementos indicativos de certo nível de compreensão dos principais fundamentos das abordagens, expressas nos seguintes núcleos de sentido: o princípio da emancipação do aluno via o "se-movimentar", na Crítico-Emancipatória; a ideia de que aulas abertas não são "aulas livres", nas Aulas Abertas à Experiência; e o princípio de que corpo e mente são indivisíveis nas aulas de Educação Física, na abordagem Construtivista.

Quanto ao nível de compreensão dos licenciandos-estagiários das abordagens mais utilizadas poderá ser investigado consultando outros elementos dos relatórios.

Como sugestões ao curso de licenciatura em Educação Física ficam registradas as seguintes ideias:

- que as demais disciplinas do curso, especialmente as "práticas", considerem o estudo de tais abordagens em suas ementas;
- que sejam criadas situações de ensino-aprendizagem, de exercícios teórico-metodológicos em todas as disciplinas do curso de modo a não sobrecarregar as disciplinas de estágio supervisionado como locus principal e, às vezes único, de espaços no curso para aprendizagem da docência;
- e, por último, a sugestão de ter um local físico para guardar todos esses documentos ricos que são os relatórios que registram as experiências de aprendizagem da docência em Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática docente**. Campinas (SP): Papyrus, 1995.
- AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. **Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física**. Kinein, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.
- BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre (RS), v. 14, n. 3, p. 185 - 208, set./dez. 2008.
- BETTI, M. A Educação Física não é mais aquela. In: **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 81-83, 1995.
- BRACHT, V. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. In: **Revista Paulista de Educação Física**, suplemento n. 2, p. 23-28, 1996.
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. In: Cadernos CEDES, Ano XIX, n. 48, p.69-88, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física** – Brasília: MEC/SEF, 114 páginas, 1998.
- CAMPOS, L.A.S. **Didática da educação física. Primeira edição. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.**
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; Valter BRACHT. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **RBCE**, Campinas (SP), v. 28, n.2, p. 21 - 37, jan. 2007.
- CUNHA, Maria Isabel. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília (DF): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- DAS NEVES, Annabel. **Educação Física e prática e ensino: pensando novas perspectivas nas relações institucionais entre Universidade e Escola Públicas**. 1998. 143 f. Dissertação (Mestrado) - UFSC, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Florianópolis (SC), 1998.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação física escolar. In: **RBCE**, v. 20, n. 1, p.58-66, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: Implantações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. Scipione: 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HIRAI, R. T. & CARDOSO, C. L., Para a compreensão de aulas abertas na Educação Física Escolar: orientada no aluno, no processo, na problematização e ...**Revista Motrivivência**, Ano XVIII, número 27, p.119-136. Dez/2006.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

KUNZ, E. Educação física escolar: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: **SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE**, 1998, Santa Maria. Anais... Santa Maria: CEFD-UFSM, 1998. p.114-119.

KUNZ, Elenor. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: método de ensino. **Motrivivência**, Florianópolis (SC), Ano XI, n. 13, p. 63 - 81, nov. 1999.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jeane. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G.; Betti, M.; Mariz de Oliveira, W. **Educação física no ensino de 1º grau: uma abordagem crítica**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed., São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, A. B. de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. In: **Revista da Educação Física/UEM**, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5 - 24, 2005/2006.

RESENDE, H. G. Subsídios para uma pedagogia da Educação Física escolar numa perspectiva da cultura corporal. In: **Votre**, S. J.; Costa, V. L. M. (Orgs.). Cultura, atividade corporal e esporte. Rio de Janeiro: UGF, 1995.

TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem imanente do caos na estrutura acadêmica. In: **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

VAGO, T. M. Educação Física escolar: temos o que ensinar? In: **Revista Paulista de Educação Física**, suplemento n. 2, p. 20-24, 1995.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário - Trindade
Florianópolis-SC-Brasil



Curso: Licenciatura em Educação Física

Disciplina: Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso II - DEF 5875

Acadêmica: Júlia Laurentino Córdova

Professor-orientador: Francisco Emílio de Medeiros

Olá, sou **Júlia Laurentino Córdova** e estou realizando minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada, “METODOLOGIAS DE ENSINO NOS RELATÓRIOS DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I E II DO NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSC”. Ela se insere numa pesquisa maior que trata do “*O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC: uma investigação sobre a temática metodologia(s) de ensino nas experiências de aprendizagem da docência*”, coordenada pelo meu professor-orientador.

Para tanto, estou realizando contato com **os/as acadêmicos/as que realizaram as Disciplinas de Estágio Supervisionado I e II no período compreendido entre 2010-2 e 2014-1** (muitos/as dos/as quais já licenciados), para participar da minha pesquisa disponibilizando arquivo dos dois relatórios via meu email, ou cedendo por empréstimo as versões impressas. Esclareço, desde já, que **sua identidade não será revelada em nenhuma das fases da investigação**, conforme preceitos éticos da pesquisa.

Se concordar com o convite, por favor, envie seus relatórios para meu email: jucordovapersonal@gmail.com. Ou, se desejar disponibilizar as versões impressas pode combinar o local de entrega, também via email, ou pelo meu contato telefônico: 88343176.

Por fim, **antecipo meus agradecimentos** contanto com sua participação!

Florianópolis, 06 de abril de 2015.

Atenciosamente,

Júlia Laurentino Córdova.

APÊNDICE B - QUADROS DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Título/Autores/Ano	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>Relatório I, Soltando os bichos na educação física infantil por meio da bioginástica e da ginástica natural, 2008/02.</p>	<p>Crítico-superadora</p>	<p>“A proposta crítico – superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neomarxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Libâneo e Demerval Saviani.”</p> <p>“A pedagogia crítico – superadora tem características específicas. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. Esta pedagogia é também considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete.”</p> <p>“Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, os adeptos da abordagem propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Enquanto organização do currículo, ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento.”</p>	<p>O DISCURSO DA JUSTIÇA SOCIAL COMO UM PRINCÍPIO EDUCATIVO.</p>

Título/Autores/Ano	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
RELATÓRIO II, Jogos e brincadeiras da cultura popular, 2011/01.	Crítico-emancipatória e Aulas Abertas	<p>“Utilizamos as concepções crítico-emancipatória e de aulas abertas em nossas aulas, pois tínhamos como centro no processo de aprendizagem o aluno, e acreditávamos que neste momento o que mais importava era conquistar este aluno, fazer ele colocar atenção no que ele estava vivenciando. Percebemos que ainda não estamos preparadas ou talvez ainda não era o momento de utilizar a concepção crítico superadora, pois para problematizar algumas questões era necessário de um pouco mais tempo, e mais domínio sobre algumas questões que na universidade tampouco avançaram.”</p>	O ALUNO É O CENTRO NO PROCES SO DE APREND IZAGEM.

Título/Autores/Ano	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>RELATÓRIO III, Basquetebol e suas possibilidades de diálogo, 2011/02.</p>	<p>Crítico-superadora</p>	<p>“...permite a reflexão que possibilita orientar os alunos a partir de uma visão humanista e totalizadora em prol de uma cultura corporal embasada na construção crítico-social.”</p> <p>“Sempre embasados nas dimensões do conhecimento, trabalharemos o aspecto procedimental, que trata-se do saber fazer, já que trabalharemos movimentos que necessitam de uma certa técnica e apresentam uma forma mais adequada de serem realizados; o aspecto atitudinal, que refere-se aos valores e comportamentos que serão trabalhados e afluídos através das variadas atividades que ocorrerão durante as aulas; e por fim o aspecto potencial, que dará ao aluno independência sobre o conteúdo tratado durante as aulas.”</p>	<p>REFLEXÃO DOS ALUNOS POR MEIO DE UMA VISÃO HUMANISTA E TOTALIZADORA.</p> <p>CULTURA CORPORAL EMBASADA NA CONSTRUÇÃO CRÍTICO-SOCIAL.</p> <p>ASPECTOS PROCEDIMENTAL – SABER FAZER; ATITUDINAL – VALORES E COMPORTAMENTOS; E POTENCIAL – INDEPENDÊNCIA AO ALUNO.</p>

Título/Autores/A no	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>RELATÓRIO IV, Brincadeiras Populares – Do manézeis ao Japonês, 2012.</p>	<p>Construtivista João Batista Freire (1991)</p>	<p>“Baseado em autores como Piaget, Wailom e Vygostsky, João Batista Freire vê a educação física como uma disciplina importante no desenvolvimento motor da criança e que está interligada a todas as disciplinas. No entanto diferentemente de outros autores, esse desenvolvimento proposto por Freire promove uma capacidade onde os movimentos e ações corporais devem estar sempre associados a noções lógico matemáticas, que a criança usará em seu raciocínio em todos os momentos da vida. Durante todas as etapas de desenvolvimento das crianças, essas ações ligadas ao raciocínio devem estar sendo bem trabalhadas.”</p> <p>“O conhecimento, segundo a concepção construtivista, deve ser construído em conjunto com os alunos, partindo de alguma noção ou conceito prévio, já conhecido pelo aluno. A partir deste conceito, o papel do professor é estimular questionamentos para que os alunos possam quebrar um paradigma já construído e, com trabalho de reflexão e raciocínio, chegar a uma construção mais complexa do conhecimento sobre aquele dado tema.”</p> <p>“A criança, na concepção construtivista é vista como um ser uno, sem divisões entre corpo, mente ou espírito, especialista em brincadeiras, sempre aprendendo e construindo a sua realidade a partir de um mundo de fantasias irreais com elementos do mundo real.”</p>	<p>DESENVOLVIMENTO MOTOR.</p> <p>CONHECIMENTO CONSTRUÍDO JUNTO COM O ALUNO.</p> <p>A CRIANÇA É UM SER UNO, SEM DIVISÕES ENTRE CORPO, MENTE OU ESPÍRITO.</p>

Título/Autores/Ano	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>RELATÓRIO V, Experimentando formas de se equilibrar, julho de 2012.</p>	<p>Crítico- emancipatória</p> <p>Ideia de movimento de kunz Hildebrant</p>	<p>“[...] transcendência de limites por meio da experimentação e da transcendência pela aprendizagem de novos ou diferentes movimentos e gestos. Dessa forma, parte-se do movimento que o aluno já sabe/conhece para a aquisição de novos ou diferentes movimentos, gestos, proporcionados por meio de desafios e problematizações das práticas, sendo essas intermediadas pelos professores-estagiários.”</p>	<p>TRANSCENDÊNCIA DE LIMITES POR MEIO DA EXPERIMENTAÇÃO E DA APRENDIZAGEM DE MOVIMENTOS.</p>

Título/Autores/Ano	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>RELATÓRIO VI, “Brincando, jogando, vivendo”, dezembro de 2012.</p>	<p>Aulas Abertas Coletivo de Autores</p>	<p>“Para refletir sobre o esporte nas aulas de Educação Física escolar procuramos destacar uma educação fazendo de seus conteúdos uma ferramenta para o processo de formação dos alunos. A maneira que é utilizada o esporte nas aulas, destaca-se o sistema escolar, caracterizando o não esporte da escola e sim o esporte na escola, concordando com o COLETIVO DE AUTORES (1992, p.07), é questionado a forma de ser trabalhado o esporte no ambiente escolar, pois é repassados regras e regulamentos dos esportes competitivos aos alunos. O professor acaba se tornando um treinador de seus alunos atletas, onde começam a ser exigidos resultados e comparações a talentos esportivos, e isso não deve ser o foco da Educação Física Escolar.”</p> <p>“A concepção de aulas abertas tem como idealizador Hilder Hildebrant. As aulas nesta abordagem podem ser realizadas de diferentes maneiras, dependendo da possibilidade do aluno decidir juntamente com o professor, sendo diferenciada da Concepção de Ensino Fechado onde o aluno não tem a possibilidade de participar das decisões. Numa concepção de ensino fechada, quase todas as decisões partem do professor, impedindo com que o aluno se torne um sujeito autônomo e crítico. Nessa proposta há abertura das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas.”</p> <p>“...Essa concepção proporciona aos alunos desenvolver a Criatividade Independência; Competência Social; Prontidão Afetiva; Capacidade de Comunicação; Capacidade de Crítica; Co-decisão.”</p> <p>“Nessa concepção não é exigido meras cópias de movimentos estereotipados, como ocorre em movimentos esportivos padronizados, e sim permite ao aluno a elaboração da subjetividade na sua relação com os movimentos.” (LIRA NETO, 2008)</p>	<p>EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR X ESPORTIVIZAÇ ÃO</p> <p>OS ALUNOS, ASSIM COMO O PROFESSOR, PARTICIPAM ATIVAMENTE DO PLANEJAMENT O DAS AULAS.</p>

Título/Autores/Ano	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>RELATÓRIO VII, “A descoberta do mundo, aguçando a curiosidade infantil.”, 2013.</p>	<p>Crítico-emancipatória</p>	<p>“Por meio da proposta fenomenológica, que trabalha a emancipação do aluno, o estímulo a sua independência, suas indagações e experiências individuais é que pensamos todo nosso projeto. Escolhemos a abordagem por essa característica de experiência individual, visto que nosso estágio se dá em uma turma de bebês de três meses a um ano de idade, e precisaremos trabalhar a partir do estágio de cada um, fase de constantes mudanças, que escolhemos nosso tema: A descoberta do mundo, aguçando a curiosidade infantil.”</p> <p>“Para Kunz (2006), autor da concepção de ensino que seguimos, a teoria pedagógica crítico-emancipatória precisa na prática, que é onde estaremos intimamente ligadas, estar acompanhada de uma didática comunicativa. O aluno é o sujeito deste processo de ensino o qual leva tempo para ser absorvido, ou seja, precisa-se de um tempo de desenvolvimento e esse tempo é particularmente individual, principalmente, quando se trabalha com bebês, como é o nosso caso.”</p> <p>“Reunindo-se em gestos, a arte de se-movimentar fundamentada por Kunz (2004), entrelaça linguagem, expressividade, experiência, percepção, manifestação, sentidos, significações, criação, imaginação, liberdade, presença, sensibilidade. Em nossas aulas nossa preocupação principal foi o foco que está no ser humano que se movimenta e não no gesto motor, ou seja, a ênfase foi dada a criança e não na perfeição dos movimentos realizados.”</p>	<p>EMANCIPAÇÃO DO ALUNO.</p> <p>“SE-MOVIMENTAR”</p>

Título/Autores/Ano	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>RELATÓRIO VIII, “Conhecendo os animais e seus movimentos em relação com o mundo de movimento das crianças.”, 2013.</p>	<p>Construtivista</p>	<p>“...recebe tal denominação por apresentar uma maior aproximação com a referida concepção pedagógica construtivista. Esta metodologia foi idealizada no campo da Educação Física Escolar por João Batista Freire, para quem a motricidade humana é seu objeto de estudo, cuja finalidade constitui o ensino de habilidades que permitam aos humanos a produção de conhecimento e suas expressões no mundo.”</p> <p>“Quanto à motricidade infantil, João Batista Freire enfatiza em muitos momentos a sua discordância com relação aos autores que procuram padronizar os movimentos das crianças, desconsiderando aspectos fundamentais no desenvolvimento humano como as relações culturais e sociais que ela possui.” (FREIRE, 1991, p.22)</p>	<p>DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE PIAGET.</p> <p>CONSIDERA OS MOVIMENTOS DAS CRIANÇAS RELACIONADOS AOS ASPECTOS CULTURAIS E SOCIAIS</p>

Título/Autores/Ano	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>RELATÓRIO IX, “Mundo da imaginação”, 2013.</p>	<p>Aulas Abertas Reiner Hildebrandt – Stramann e Carlos Luiz Cardoso (2007/2008)</p>	<p>“Uma das principais preocupações no ensino da Educação Física baseado na Concepção de Aulas Abertas à experiência é defender um ensino centrado no aluno, considerando seu interesse, e possibilitar o seu papel ativo na relação com os conteúdos. Nessa concepção não é exigido meras cópias de movimentos estereotipados, como ocorre em movimentos esportivos padronizados, e sim permite ao aluno a elaboração da subjetividade na sua relação com os movimentos.” (LIRA NETO, 2008)</p> <p>“Mazzabora, Coelho e Cardoso (2007) chamam essa concepção de método de aulas abertas à experiências, e apontam como suas principais características: ação simultânea de professor e aluno no processo de aprendizagem; o esporte é determinado como uma peça modificável; o modo de transferir conhecimentos deve deixar espaço para um jogo de ações, permitindo que o aluno aja autonomamente, visando o desenvolvimento de sua criatividade, comunicação e cooperação; o aluno é o sujeito de seu processo de aprendizagem.”</p>	<p>ENSINO CENTRADO NO ALUNO, NO SEU INTERESSE E POSSIBILITAR SEU PAPEL ATIVO NA AULA.</p>

Título/Autores/Ano	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>RELATÓRIO X, “Soltando os bichos”, 2013.</p>	<p>Crítico-emancipatória</p>	<p>“Ela tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: Objetiva: que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica.</p> <p>Social: referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural.</p> <p>Comunicativa: que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal.”</p> <p>“A metodologia elaborada por Kunz, prioriza o diálogo e maior abertura durante o transcorrer das aulas, proporcionando por parte do educando uma maior participação no processo pedagógico.”</p> <p>“O pensar é tão corporal quanto o correr, não podendo, haver distinção.”</p>	<p>SUJEITOS CRÍTICOS E AUTÔNOMOS PARA TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE.</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO.</p> <p>MENTE E CORPO INDIVISÍVEIS.</p>

Título/Autores/Ano	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>RELATÓRIO XI, Jogos e brinquedos da cultura popular, a independência da criança pelo brinquedo, 2014.</p>	<p>Construtivista,</p>	<p>“...busca uma educação de corpo inteiro- onde corpo e mente são indissociáveis – utilizando para esse fim a valorização do desenvolvimento cognitivo. Esta abordagem é fundamentada principalmente nas teorias de Piaget. O autor acredita que a educação física deve estimular o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças e adolescentes a partir de jogos e brinquedos. Freire acredita que o ser humano constrói o conhecimento a partir de sua relação com o meio, assim suas experiências vão acumulando ao longo dos anos, e a partir de experiências anteriores terá maior ou menor facilidade para realizar determinada atividade. Assim, utilizando os jogos e brinquedos como estimuladores e facilitadores, no intuito auxiliar o desenvolvimento individual, formando pessoas mais completas e com mais criatividade.”</p> <p>“A manifestação de esquemas motores, isto é, de organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependam, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive.” (FREIRE, p.22, 1991)”</p> <p>“A proposta construtivista traz o jogo como o principal modo de ensinar, é um meio de ensino e instrumento pedagógico, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende.(FREIRE, p.24, 1991)”</p>	<p>CORPO E MENTE INDISSOCIÁVEIS.</p> <p>DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.</p> <p>ESQUEMAS MOTORES.</p>

Título/Autores/Ano	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>RELATÓRIO XII, Redescobrimo o mar, um mergulho na costa Catarinense, 2014.2.</p>	<p>Crítico-superadora</p> <p>Coletivo de Autores</p> <p>Metodologia do Ensino da Educação Física</p>	<p>“Quando tratamos do universo infantil temos que ter como referência a própria criança e compreender a imaginação, criatividade e expressão que a abrange. Considerando esses elementos, a própria aula deve ser construída juntamente com a criança. A realidade social que faz parte da vida da criança, isto é, escola, família, contexto social e ambiental, entre outros, deve ser considerada no contexto da aula de Educação Física, fazendo com que a atividade em si faça sentido ao aluno e estimule a apreensão da totalidade das coisas.</p> <p>“Cabe salientar que a abordagem tratada considera um currículo ampliado, utilizando o conhecimento científico e considerando o saber que o aluno traz, buscando uma reflexão tanto do professor como do aluno a respeito do conhecimento.”</p> <p>“... Os autores colocam que a Educação Física é, “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas, que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”, destacando que para uma resposta precisa há necessidade de uma análise criteriosa e rigorosa refletindo sobre o que vem sendo a Educação Física e o que deveria ser.”</p>	<p>AULA</p> <p>CONSTRUÍDA</p> <p>JUNTAMENTE</p> <p>COM A</p> <p>CRIANÇA.</p> <p>CURRÍCULO</p> <p>AMPLIADO.</p>

APÊNDICE C - QUADRO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Título/Autores/Ano	Metodologia Adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>RELATÓRIO XIII, O xadrez na Educação Física Escolar , 2009.2.</p>	<p>Crítico-emancipatória</p>	<p>“A criticidade para entender o contexto sócio-histórico em que o educando está inserido levando em consideração o conhecimento que o aluno traz a fim de ampliá-lo. O princípio da ludicidade para dar sentido à prática de forma criativa estimulando a imaginação. E por último, mas não menos importante, a dialogicidade, para refletir sobre a prática através do movimento humano dando abertura ao processo ensino e aprendizagem.”</p> <p>“Essa concepção tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal (KUNZ, 1998).”</p>	<p>SUJEITOS CRÍTICOS E AUTÔNOMOS</p>

Título/Autores/Ano	Metodologia Adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>RELATÓRIO XIV, “A cultura indígena de Santa Catarina.” – Amanda Caroline Miranda e Douglas Nunes da Silva, 2014.2.</p>	<p>Abordagem Metodológica do Ensino da Educação Física; Coletivo de Autores</p>	<p>“contextualizando com a realidade em que vivem, identificando as semelhanças e os legados dos indígenas na nossa cultura. Os jogos do 1 ciclo permitem ao aluno o conhecimento de si mesmo, dos matérias dos jogos, das relações com os outros e relações espaço-temporais.”</p>	<p>○ CONHECIMENTO DE SI MESMO, COM OS DEMAIS E COM O MEIO AMBIENTE.</p>

Título/Autores/Ano	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
<p>RELATÓRIO XV, “O fundo do mar...Vamos mergulhar na sua imensidão?”, outubro de 2013.</p>	<p>Crítico-emancipatória</p>	<p>OBS: NA PARTE DA METODOLOGIA NÃO APRESENTARAM NENHUMA CONCEPÇÃO, APENAS NA PARTE DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS.</p> <p>“Com o tema proposto construímos possibilidades pedagógicas significativas para um “se-movimentar” das crianças, não apenas movimentos esportivos, mas também através de comportamentos e expressões corporais...Colocamos o aluno como centro do desenvolvimento das ações de aprendizagem...”</p>	<p>“Se-movimentar”</p>

Título/Autores/Ano	Metodologia adotada	Unidades temática de análise	Núcleos de sentido
RELATÓRIO XVI , Brinquedos e brincadeiras da cultura popular brasileira: Rememorando o Passado, 2014.2.	Construtivista	OBS: SÓ APRESENTARAM A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.	