

NECESSIDADES FORMATIVAS DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Hugo Norberto KRUG¹
Andressa Aita IVO²
Victor Julierme Santos da CONCEIÇÃO³
Franciele Roos da Silva ILHA⁴
Rodrigo de Rosso KRUG⁵

RESUMO: Esta investigação objetivou identificar e reconhecer a percepção sobre as necessidades formativas de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em situação de Estágio Curricular Supervisionado. Este estudo fenomenológico sob a forma de estudo de caso com abordagem qualitativa usou como instrumento um questionário com perguntas abertas, interpretado pela análise de conteúdo. Os participantes foram 20 acadêmicos do 7º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. As informações coletadas permitiram a identificação de necessidades formativas que atravessam o processo formativo inicial, como perspectiva epistemológica fundamentada no racionalismo técnico instrumental, que embasam as dificuldades no trato pedagógico nas aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo as informações mobilizaram um debate sobre o processo de socialização docente, levando em consideração o aprendizado entre os atores que dividem o mesmo espaço educacional. Nesse sentido, a organização escolar, como elemento importante no acolhimento do futuro professor foi destacada para aproximar a escola das discussões permeadas na formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física. Formação de professores. Formação inicial. Estágio curricular supervisionado. Necessidades formativas.

Considerações introdutórias

A formação de professores tem suscitado vários estudos nas últimas décadas, sobretudo no que se refere ao terreno profissional, buscando a superação de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (currículo, disciplinas, áreas, etc.). Surge, então, uma perspectiva, que sugere a necessidade de pensar essa

¹ UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Doutor em Educação – Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil. 97105-900 - hnkrug@bol.com.br.

² UFPEL – Universidade Federal de Pelotas – Doutoranda em Educação. Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil. 96001-970 - dessaaita@yahoo.com.br

³ UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Doutorando em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil. 90040-060 - victorjulierme@yahoo.com.br

⁴ UFPEL – Universidade Federal de Pelotas – Doutoranda em Educação. Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil. 96001-970 - francieleilha@gmail.com

⁵ UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – Doutorando em Ciências Médicas. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. 88040-970 - rodkrug@bol.com.br

formação, a partir de uma reflexão crítica sobre a profissão docente. No contexto norte-americano, por exemplo, desde 1970, as pesquisas têm na aula o seu principal campo de estudos, tratando de entender e analisar as práticas pedagógicas dos professores, os seus saberes docentes e suas estratégias de ensino. Ou seja, compreender quais são e de onde provêm os saberes mobilizados pelos docentes em aula, pois, como apontam Nuñez e Ramalho (2006), é a partir das atividades profissionais dos professores, que são reveladas as suas necessidades formativas. Destacam que os “[...] estudos sobre as necessidades formativas dos professores estão associados às pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos professores” (NUÑES; RAMALHO, 2006, p.2). Assim, a partir dos problemas diagnosticados pelos professores em serviço ou em processo de formação, a respeito de sua prática profissional ou pré-profissional (principalmente os estágios), é que são diagnosticadas as necessidades que devem ser objeto integrador da formação.

Desta forma, o exposto, contribui para um questionamento, que embasa o desenrolar desta investigação: o que é necessidade formativa?

Nas palavras de Monteiro (apud MARCELO GARCIA, 1995, p.67-68) o constructo necessidade formativa é o “[...] conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenvolvimento de seu ensino.” Corroborando com esse autor, Nuñez e Ramalho (2006), complementam que o conceito de necessidade no professor é visto como algo útil, imprescindível num momento dado, ligado a valores, que partem das experiências anteriores, e que definem a procura de algo que falta para poder, conscientemente, fazer o trabalho docente com maior profissionalismo. Salientam que essas necessidades são individuais e/ou coletivas e que podem dirigir-se à formação dos professores face às novas tarefas da prática profissional exigidas pela transformação permanente da sociedade. Dizem que as necessidades docentes têm sua origem na prática, e como categoria norteadora faz-se necessário pesquisar a prática educativa do professor em seu cotidiano.

Ainda Nuñez e Ramalho (2006) colocam que as necessidades estão vinculadas aos interesses. Esse vínculo, por vezes, é necessário ser reconstruído devido ao aparecimento de novos interesses. Os conhecimentos que têm os professores, como consequência de suas diferentes concepções, não são somente resultantes do elemento cognitivo, mas também de seus interesses como indivíduos que pertencem a um grupo social. Assim, face à realidade do sujeito, como membro desse grupo, ele adota determinadas condutas, não só por ter uma dada racionalidade, mas também por apresentar determinados interesses (conscientes ou no plano inconsciente). As necessidades surgem nas relações

complexas como na dinâmica entre esses fatores, em que o cognitivo não pode ser separado do afetivo.

Neste contexto, Marcelo Garcia (1995) sustenta que o diagnóstico das necessidades dos docentes é uma das funções que todo o curso de formação de professores deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planejada, correspondendo, na medida do possível, às solicitações desses em matéria de conhecimentos, destrezas ou atitudes. Destaca que o diagnóstico de necessidades se converte num primeiro passo do processo de avaliação dos programas de formação de professores, pois fundamenta o trabalho que os docentes desenvolvem nas instituições escolares.

Nesta direção de ideias, no amplo quadro da formação de docentes, focamos o nosso interesse investigativo na formação inicial de professores de Educação Física, nos dedicando, como campo de investigação, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Assim, concordamos com Nuñez e Ramalho (2006), ao observarmos que o diagnóstico das necessidades manifestadas na prática pré-profissional deve ser objeto integrador da formação. Nesse sentido, a análise das necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo do programa formador-formando (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Já Conceição, Bernardi e Krug (2007) explicam que uma das formas para encontrar, conhecer e justificar as necessidades é considerando a compreensão dos formandos, pois ninguém conhece melhor as necessidades do que aqueles que os têm.

Desta forma, todo este contexto nos levou a construção da seguinte questão norteadora: no processo formativo inicial em Educação Física como se configuram as necessidades formativas de acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM em situação de ECS, quanto a sua percepção sobre a sua formação e a prática educativa?

A partir desta questão problemática estruturamos o seguinte objetivo geral: identificar e reconhecer a percepção sobre as necessidades formativas de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de ECS.

Justificamos a importância desta investigação considerando que “[...] as necessidades formativas dos professores se constituem num campo necessário e ainda pouco explorada nos processos de sua formação inicial e continuada.” (NUÑES; RAMALHO, 2006, p.2). Portanto, compreender as necessidades formativas é avançar nas

perspectivas sobre a formação docente e no trato do conhecimento específico da Educação Física Escolar.

Procedimentos metodológicos

Considerando que os procedimentos metodológicos manifestam a intencionalidade e os pressupostos teóricos do(s) pesquisador(es) destacamos que esses caracterizam-se pelo enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso com abordagem qualitativa.

Neste sentido, Triviños (1987, p.125) diz que a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica “[...] surge como forte reação contrária ao enfoque positivista nas ciências sociais”, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana. O autor explica que na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que se apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto”. Godoy (1995, p.35) ainda observa que,

[...] o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de um contexto de vida real.

O instrumento utilizado para coletar as informações foi um questionário com perguntas abertas, sendo respondido por 20 acadêmicos do 7º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) no 1º semestre letivo de 2012, portanto, acadêmicos que já tinham cursado os ECS I, II e III. A escolha dos participantes aconteceu de forma espontânea, em que a disponibilidade dos mesmos foi fator determinante para serem considerados colaboradores da pesquisa. Molina Neto (1999) diz que esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade das informações disponibilizadas pelos colaboradores. Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os participantes

assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as suas identidades foram preservadas.

Acerca do questionário, Cervo e Bervian (1996) relatam que esse instrumento representa a forma mais usada para coletar informações, pois possibilita buscar o que realmente se deseja atingir. Consideram ainda o questionário um meio de obter respostas por uma fórmula que o próprio informante preenche. Como procedimento de elaboração do instrumento, todas as questões foram construídas a partir do problema de pesquisa, levando em consideração a questão norteadora e o objetivo geral da investigação.

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

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

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

Os achados e as discussões

A construção do conhecimento, a partir das informações obtidas com os colaboradores da investigação, possibilitou a elaboração de unidades de significado que deram origem às categorias de análise, apresentadas neste momento como fenômenos decorrentes das percepções dos acadêmicos sobre as necessidades formativas. As categorias de análise procuram dar conta do debate sobre a formação inicial e faz uma reflexão sobre o modelo formativo embasado no racionalismo técnico instrumental; prática pedagógica dos professores em formação, apresentando os saberes e fazeres quanto a sua prática educativa; a organização escolar como balizadora da prática

educativa do professor e também do acadêmico/estagiário; e por último, levantamos uma reflexão sobre as aproximações e os aprendizados que acontecem na cultura escolar entre os professores experientes e os acadêmicos/estagiários. Entendemos que essas categorias se associam para dar conta do objetivo principal da investigação: identificar e reconhecer a percepção sobre as necessidades formativas de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de ECS.

A formação inicial: a prática pedagógica dos acadêmicos/estagiários e o choque com a realidade escolar

Quando nos referimos ao choque com o real, nos aproximamos ao conceito apresentado por Huberman (1995, grifo nosso) para debater sobre as dificuldades que o professor apresenta nos primeiros contatos com a escola. Tais dificuldades parecem ser construídas, principalmente, pelo modelo de formação inicial amparado no racionalismo técnico instrumental que aproxima o processo formativo de situações ideais de ensino, portanto, pouco condizentes a realidade escolar, distanciando o acadêmico da realidade das diferentes culturas escolares. Nos momentos dos primeiros contatos com a realidade escolar é importante que o professor, ainda estudante, seja alimentado pela integração ao envolvimento social que compreende a cultura escolar (MOLINA NETO, 1997; 1999). Marcelo Garcia (2010) e Mizukami (2002) observam que em inúmeras investigações os autores concluem que os primeiros contatos com a escola compreendem também um ‘choque cultural’, cujas estranhezas são mais presentes em professores menos preparados, que tiveram contato com uma formação que cumpre uma função burocrática e não contribuem em criar uma identidade docente mediada pela reflexão crítica.

Assim, fica evidente que as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos/estagiários estão amparadas nesta perspectiva formativa de distanciamento em prol de uma formação burocrática, cujo saber disciplinares e curriculares se sobressaem em relação à análise crítica da realidade vivenciada (TARDIF, 2005). A racionalidade instrumental é apoiada no positivismo, que embebe as decisões do estado, alimentando a estrutura escolar, reproduzindo no seu contexto a exclusão de quem está fora do padrão e a limitação das possibilidades de reconstrução, transformando a escola em um aparelho ideológico (GIROUX, 1997).

Neste sentido, identificamos o primeiro fenômeno para reflexão: ter mais conhecimento sobre os conteúdos a serem ministrados na disciplina de Educação Física durante o ECS (*treze* citações). Nesse aspecto destacamos que a temática que envolve os

conteúdos de ensino encontra-se permanentemente em discussão. De modo geral, os conteúdos estão articulados com o que se deve aprender, numa relação quase que exclusiva aos conhecimentos de conceitos e princípios. Ainda ao que tange essa necessidade formativa, Lourencetti e Mizukami (2002) apontam que o pouco domínio do conteúdo específico da matéria é um dos dilemas dos professores em suas práticas.

Entretanto, no contexto da Educação Física Escolar algumas concepções teórico-metodológicas, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) propõem conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Darido (2001) salienta que as discussões e o surgimento de abordagens de ensino não significaram o abandono de práticas vinculadas aos modelos esportivo, biológico ou recreacionista que podem ser considerados os mais frequentes nas práticas dos professores de Educação Física. O estudo de Krug (2012) também indicou que a falta de conhecimentos sobre os conteúdos a serem ministrados é um dos problemas/dificuldades de gestão de aula dos acadêmicos/estagiários de Educação Física.

Outro fenômeno que aparece nesta categoria, nos levou ao debate sobre a necessidade dos acadêmicos/estagiários para ter um maior conhecimento sobre planejamento de ensino (*seis* citações). Nesse sentido, colocamos que estudos (IVO; KRUG, 2008; ILHA; MARQUES; KRUG, 2009) apontam a importância do planejamento de ensino para o melhor desenvolvimento das aulas de Educação Física. Para Piletti (1995) vários são os motivos que embasam a importância do planejamento: a) evita a rotina e o imprevisto; b) contribui para o alcance dos objetivos visados; c) promove a eficiência do ensino; d) garante maior segurança na gestão da classe; e, e) economiza tempo e energia. Já Cavalheiro, et al. (2009) afirmam que a principal dificuldade dos acadêmicos em situação de estágio é relacionar os objetivos da aula com as atividades a serem propostas e desenvolvidas na própria aula. Do mesmo modo, Krug (2012) destaca que a dificuldade no planejamento das aulas é um dos problemas/dificuldades de gestão de aula dos acadêmicos/estagiários de Educação Física.

Outra problemática bastante comum que aparece no processo formativo inicial de professores de Educação Física, é o saber lidar somente com um conteúdo esportivo mais aprofundadamente (*cinco* citações). Essa necessidade formativa pode ser compreendida pela intenção desses acadêmicos/estagiários em formarem clubes na escola ou de desenvolverem um conteúdo de modo mais aprofundado de acordo com o seu próprio interesse, deixando de lado outras práticas corporais. A investigação de Ivo e Krug (2008) confirma essa ideia ao constatarem que na realização do ECS I (Ensino Médio) do

CEFD/UFSM os acadêmicos estagiam em turmas em que os professores de Educação Física das escolas dão preferência pelo formato de estruturação da disciplina por clubes onde existe somente a prática de um esporte (geralmente da escolha do professor) que o método de ensino é o de treinamento de equipes. Porém, é preciso cautela na priorização de uma ou mais práticas corporais, pois o próprio professor poderá incentivar e reforçar o interesse dos alunos por apenas uma modalidade, em detrimento do esquecimento de outras. Para Conceição e Krug (2009) as coerções sociais referentes ao processo formativo do professor, direcionam uma formação inicial envolta a conhecimentos ligados diretamente à prática técnica do estudo sobre o desporto, conduzido, historicamente a uma reprodução em massa de conteúdos ‘frios’ que pouco afeta a construção de valores na escola. Essa manifestação foi traduzida como a reprodução de uma ideologia institucionalizada pelo esporte de rendimento.

Acompanhado a esta questão, as informações recolhidas pelos questionários mostram a necessidade dos acadêmicos/estagiários de ter mais conhecimentos sobre como trabalhar com os alunos deficientes (*duas citações*). Nesse sentido, a inclusão deveria ser algo pensado em qualquer planejamento de ensino, bem como numa sociedade democrática onde se pressupõe que o princípio da inclusão seja constantemente reivindicado, e os mecanismos de exclusão questionados. Dessa forma, os cursos de formação docente têm inserido disciplinas de educação inclusiva em seus currículos, as escolas têm recebido os alunos com as diferentes necessidades educativas especiais, os professores têm se esforçado para atender a todos os alunos, mas as práticas educacionais não são modificadas sem um trabalho efetivo de preparo estrutural de instituições educativas e de formação inicial e continuada de todos os profissionais em direção ao atendimento pedagógico desses alunos. Assim, remetemo-nos à Flores e Krug (2010) que constataram que 50,0% dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física (Currículo 2005) do CEFD/UFSM se consideram pouco preparados para trabalharem com alunos deficientes na escola regular e 27,5% não preparados, confirmando a necessidade do curso em dar maior atenção a essa temática. Tais resultados convergem com o estudo de Krug (2012), ao mostrar que turmas com alunos incluídos nas aulas é um dos problemas/dificuldades de gestão de aula dos acadêmicos/estagiários de Educação Física. Importa salientar que não podemos apontar responsáveis ou culpados por essa necessidade formativa, pois a mudança em direção à inclusão deve ser coletiva, envolvendo desde políticas educacionais inclusivas até a reavaliação e reconstrução das práticas escolares. Para Conceição e Krug (2009) é possível desenvolver essas mudanças

paradigmáticas na Educação Física Escolar que poderá gerar uma transformação institucional. No entanto, isso só é possível acontecer, se o professor apropriar-se dos aspectos que caracterizam a reflexão crítica e ter como meta de trabalho a transformação sócio-educacional. Esse movimento, para ter uma significativa importância no desenvolvimento profissional dos professores, apóia-se em seus saberes para produzirem um conhecimento histórico ressignificado. Lembrando que os saberes onde “[...] os professores se apóiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua profissão.” (GAUTHIER, et al., 1998, p.343).

Ter conhecimentos para lidar com a complexidade do real (*uma* citação) é mais uma necessidade formativa e, nesse sentido, destacamos que a escola e os processos educativos nela desenvolvidos envolvem uma complexidade de agentes e agências que dificilmente poderá ser aprendida em toda sua plenitude em cursos de formação inicial e continuada ou através de inúmeras e variadas práticas de ensino. Entretanto, é no exercício da profissão docente e na reflexão sobre a prática que se pode construir mecanismos, metodologias, estratégias para qualificar o ensino e facilitar e promover a aprendizagem dos alunos. Miranda (2008) diz que o estágio pedagógico constitui-se num espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional. Essa interface teórico-prática é composta de uma interação constante entre o saber e o fazer, entre os conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento dos problemas decorrentes das vivências de situações próprias do cotidiano escolar. Já Maschio, et al. (2009) enfatizam a necessidade da formação estar fundamentada em um processo crítico e reflexivo que aproxime os futuros professores da realidade de sua profissão e dê a eles as condições mínimas para saber lidar com as ‘zonas indeterminadas da prática’, pois a atuação no cotidiano escolar vai variar em cada contexto, e para isso o professor deverá desenvolver sua capacidade de lidar com diferentes situações. Cabe destacar que, segundo Pérez Gómez (1992), as zonas indeterminadas da prática são: a) complexidade - é quando notamos que na aula vários acontecimentos são simultâneos; b) incerteza - é quando notamos que não temos certeza de como serão os acontecimentos da aula, isso é, mesmo planejando, não temos absoluta certeza de que tudo o que previmos irá acontecer; c) instabilidade - é quando notamos que a qualquer momento os acontecimentos da aula poderão ser modificados; d) singularidade - é quando notamos que os acontecimentos não se repetem, não são iguais, no máximo são semelhantes; e, d) conflito de valores - é relativo às situações de conflito entre os participantes da aula.

A prática pedagógica dos acadêmicos/estagiários como elemento de ruptura entre a formação ideal e o mundo real

O fazer pedagógico é um elemento emergente nos estudos sobre a prática educativa de professores de Educação Física em formação inicial. O conhecimento científico através do seu progresso, almejado pelo processo de industrialização, dá suporte a uma necessidade formativa, embasada no racionalismo técnico. A hiperespecialização dos saberes disciplinares reduz o saber científico em migalhas, que não conseguem epistemologicamente voltar a ser uma fatia 'de pão'. "Assim todos os conceitos molares que abrangem várias disciplinas estão esmagados ou lacerados entre as disciplinas e não são reconstituídos pelas tentativas interdisciplinares." (MORIN, 2008, p.119). O autor ainda diz que:

[...] o saber já não é para ser pensado, refletido, meditado, discutido por seres humanos para esclarecer sua visão de mundo e sua ação no mundo, mas é produzido para ser armazenado em banco de dados e manipulado por poderes anônimos. Geralmente, a tomada de consciência dessa situação chega parte ao espírito do investigador científico, que a reconhece e, ao mesmo tempo, dela se protege em típica visão que dissocia e não permite a comunicação de: ciência, técnica e política. (MORIN, 2008, p.120).

O professor está sujeito a inúmeras questões que podem interferir na sua atuação e, portanto, na construção de sua prática educativa. A relação dos docentes com os saberes, não se reduz à função de transmissão dos conhecimentos. Sua prática integra saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Tardif (2005) define o saber docente como um saber plural, composto de saberes oriundos da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes dos professores são algo muito mais complexo do que se pode imaginar ou numerar, sendo esses fatores determinantes para a constituição de uma rede educacional. Esses saberes são provenientes de uma temporalidade, onde simples acontecimentos se responsabilizam pela construção do caráter docente.

Estas colocações almejam dar suporte as buscas que embasam os saberes e fazeres pedagógicos dos acadêmicos/estagiários. Assim, as necessidades formativas sobre a prática pedagógica durante o ECS iniciam-se no saber como ter controle/domínio da turma de alunos (*vinte e cinco* citações). Nesse sentido, é recorrente entre os acadêmicos/estagiários a preocupação em encontrar estratégias que auxiliem no controle/domínio da turma de alunos, como mostra Krug (2012) que a falta de

controle/domínio da turma de alunos é um dos problemas/dificuldades de gestão da aula de acadêmicos/estagiários em Educação Física. Também sobre essa necessidade formativa Silva e Krug (2007) afirmam que os acadêmicos/estagiários em Educação Física apresentam dificuldades de controle/domínio da turma à medida que a faixa etária dos alunos diminui. Piéron (1988) ressalta que o professor deve definir as expectativas e traçar os limites da turma, e o mais importante, conseguir que eles sejam aceitos, sendo essa a principal fonte de tensões na relação pedagógica. Quanto ao controle/domínio das turmas de alunos, é possível aproximar o debate com a produção do conhecimento sobre o início da docência. Entendemos que nessa fase do desenvolvimento docente, o professor, ainda em formação inicial, passa a reconhecer a realidade educacional, levantando situações que se tornam distantes do que foi debatido durante a construção dos saberes nas cadeiras dos cursos de formação, pois do distanciamento entre o que é real e o que é ideal, emerge um estranhamento quanto o fazer pedagógico.

Neste sentido, Gomes (2011) ressalta que enquanto os professores mais experientes se preocupam com o processo de ensino-aprendizagem, os professores iniciantes entram num processo de desinvestimento pedagógico pelas dificuldades no controle/domínio da turma de alunos. Tal debate, alavanca o questionamento constante que aparece no cotidiano dos acadêmicos/estagiários que encaram pela primeira vez a realidade escolar: como ensinar o que quero que os estudantes aprendam? É nessa perspectiva que se configura o próximo fenômeno desta investigação: ter mais conhecimentos sobre métodos de ensino (*dezesseis* citações). Sobre isso destacamos que é constante a busca por estratégias metodológicas que possam atender com qualidade as necessidades educacionais, pois diversas são as discussões e reflexões acerca de tal temática. Em relação a essa necessidade formativa, Piletti (1995) diz que os métodos e técnicas são usados pelo professor para criar situações e abordar conteúdos que permitam ao aluno viver as experiências necessárias para alcançar os objetivos. No âmbito da Educação Física Escolar, muitas concepções teórico-metodológicas já foram desenvolvidas e ficaram academicamente reconhecidas. Ainda assim, muitas discussões oriundas dessas obras permaneceram ao nível acadêmico, tendo pouco impacto nas práticas escolares, enquanto experiências isoladas no contexto da Educação Física Escolar. Dessa forma, os acadêmicos/estagiários buscam alternativas e estratégias de ensino que otimizem a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos, e na maioria das vezes, o que percebemos é que os professores constroem as suas práticas não com base

em uma única teoria da Educação Física, mas buscam subsídios em todas as teorias para embasá-las.

Ainda quanto às dificuldades relatadas pelos acadêmicos/estagiários saber trabalhar com poucos ou muitos alunos em uma aula (*três* citações) aparece com intensidade, nos relatos recolhidos pelo questionário. Tal necessidade formativa remete para a importância de planejar as aulas levando em consideração questões relativas às mudanças no tempo, variação no número de alunos, atividades que podem não dar certo, a vulnerabilidade das atividades. Krug (1996) diz que a quantidade excessiva de alunos nas turmas é um fator que interfere na qualidade das aulas de Educação Física. Em estudos recentes, Krug (2012) afirma que as turmas com números elevados de alunos é um dos problemas/dificuldades de gestão de aula dos acadêmicos/estagiários de Educação Física, do mesmo modo o número reduzido de alunos nas aulas de Educação Física também é visto como um dos problemas/dificuldades na prática pedagógica dos acadêmicos/estagiários de Educação Física (KRUG, 2011).

Conhecer e levar em consideração o planejamento de ensino da disciplina se faz necessário, nesse caso, pela inserção do acadêmico/estagiário na escola por apenas um período restrito do ano letivo. Portanto, conhecer o planejamento da Educação Física para o ano letivo (*quatro* citações) aparece como uma necessidade formativa partindo do princípio que, de certo modo, o acadêmico/estagiário precisa ter como eixo norteador o plano em desenvolvimento, o que não impede e não deve limitar o trabalho profissional e de criação do mesmo no desenvolvimento dos processos de ensino.

Em torno desta questão, Montiel (2010) destaca que na atualidade os acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física desenvolvem o Estágio Curricular Supervisionado em escolas, as quais não possuem, muitas vezes, conteúdos programáticos rígidos, muitos professores e, até mesmo os estagiários, podem fazer escolhas do que querem desenvolver nas aulas. Essa autonomia pode ser interessante para o acadêmico experimentar suas próprias metodologias e construir estratégias de ensino, porém, se esse não estiver seguro e com um mínimo de sistematização didático-pedagógica para o trabalho na disciplina essa liberdade poderá se constituir num grave problema. Isso converge com os achados de Krug (2012), em que a falta de planejamento do professor de Educação Física da escola é um dos problemas/dificuldades de gestão de aula dos acadêmicos/estagiários de Educação Física.

A organização escolar: o ser professor e pertencer a um mundo de professores

Levando em consideração que a construção do ser professor se dá desde o período de aluno nas escolas de educação básica, podemos dizer que o futuro professor está embebido de experiências muito antes, até mesmo da escolha da sua profissão. Mizukami (2002) nos diz que tornar-se professor é um caminho que tem início nas primeiras vivências escolares.

É através das experiências que os professores vão se construindo e se adaptando ao ambiente escolar (grifo nosso), tanto com os alunos, como com a direção, funcionários e colegas de profissão. Essa socialização se dá em todo contexto da escola, mas de fato se torna de grande importância quando acontece mediada pela organização escolar. Esse processo de aproximação dos acadêmicos/estagiários com o cotidiano escolar, passa pelo reconhecimento sobre a organização educacional como instituição de ensino, composta por uma comunidade escolar. Assim, o conhecer o projeto político-pedagógico da escola (*três* citações), como fenômeno no processo formativo e reconhecimento das necessidades, tem destaque nas informações. A esse respeito podemos salientar que na última década o Projeto Político Pedagógico (PPP) aparece como objeto de estudos para os professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade da educação. Nas palavras de Vasconcellos (2002) o PPP tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um *ethos* onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos.

O PPP consiste num planejamento das intenções do fazer pedagógico da escola e nessa perspectiva a proposta é lançar um olhar para o futuro a partir do presente, com base no que a escola possui, buscando o possível. Ou seja, o PPP é mais do que um agrupamento de planos de ensino e de atividades escolares diversas, não é algo para ser construído e em seguida arquivado, 'engavetado' ou encaminhado às autoridades educativas como prova do cumprimento das tarefas burocráticas. Bernardi, Ilha e Krug (2012) a respeito dessa necessidade formativa colocam que o professor de Educação Física, como um educador, deve estar ciente do seu papel político e pedagógico na escola, quando tanto se discutir sobre o papel de gestor do professor, como também a de sua participação ativa na fomentação do projeto pedagógico. Destacam ainda que o professor de Educação Física faz parte do contexto da escola, assim como os professores de tantas

outras disciplinas, cada um deles compõe uma unidade, que é a escola. Não precisam ter uma unidade de pensamento, mas necessitam voltar o seu pensamento e suas ações para o todo da escola, através de uma dinâmica de trabalho coletivo, em prol de um objetivo comum, o aprendizado do aluno.

Ter capacidade de adaptação das aulas à infraestrutura da escola, principalmente ao espaço físico e aos materiais disponíveis para a Educação Física (*quinze* citações) é mais uma necessidade formativa. Nesse sentido, salientamos que o espaço físico e os materiais da escola disponíveis para as aulas de Educação Física, de um modo geral, constituem-se nos grandes ‘vilões’ desse componente curricular em direção à diversificação de práticas corporais e da qualidade das práticas pedagógicas. A identificação dessa necessidade formativa pelos acadêmicos/estagiários também pode ser fundamentada na constatação de Farias, Shigunov e Nascimento (2001) ao afirmarem que vários estudos realizados em escolas indicam que faltam espaços físicos e materiais, principalmente nas redes públicas de ensino, para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Krug (2012) observa que a falta de espaço físico e materiais para as aulas de Educação Física é um dos problemas/dificuldades de gestão de aula dos acadêmicos/estagiários de Educação Física. No entanto, essa dificuldade não pode ser justificativa para o trabalho com poucos conteúdos da Educação Física nas aulas, pois os conhecimentos da área ultrapassam o saber fazer e integram conceitos e atitudes, as histórias das práticas corporais, sua integração e manifestação nas diferentes culturais.

Para conhecer o contexto de trabalho, mesmo quando existe um tempo estipulado para o seu término, como é o caso dos ECS, é fundamental que os acadêmicos/estagiários se apropriem da maior quantidade de informações e conhecimentos acerca do âmbito em que realizam a sua prática pedagógica. Com menos volume de citações, mas também importante, aparece o conhecer a dinâmica de funcionamento da escola (*uma* citação). Relativamente a essa necessidade formativa Marques, Ilha e Krug (2009) observam que o contato diário do acadêmico/estagiário com a realidade escolar permite ao mesmo conhecer a escola como um todo. Assim o desenvolvimento do estágio não deve se restringir apenas às aulas de Educação Física, mas também a participação do acadêmico/estagiário nas demais atividades ocorridas na escola, o que permitirá ao mesmo conhecer a dinâmica de funcionamento do espaço educacional. Como destacam Pimenta e Lima (2004), é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se inserem. Ilha e Krug (2008) colocam que o futuro professor necessita

compreender a complexa realidade que encontrará ao se inserir no âmbito escolar. O estudo desenvolvido por Ilha, et al. (2009) pode pautar esse entendimento quando salientam que o ECS deve ser percebido como um espaço formativo e de compreensão da realidade da escola, pois esse é o campo de trabalho do futuro professor.

Mais uma vez aparece o debate sobre a formação técnica para dar conta da prática pedagógica. E, contrapondo-se a isso, queremos avançar na forma de compreender a formação inicial. Para Freire (1996) formação inicial é o momento onde o professor deve adquirir o conhecimento necessário para se assumir como sujeito da produção de conhecimento. Diz que ensinar não é transferir, mas criar possibilidades para a produção coletiva do saber.

Para contribuir com a discussão, sobre a formação inicial, apontamos que o professor em formação esteja cada vez mais próximo da realidade escolar, vivenciando condições materiais e sociais concretas em que se desdobra a sua prática educativa. Para Wittizoreck (2001) a vinculação com as contradições que enfrentam os professores, as contingências e o caráter dinâmico de eventos, comportamentos e representações do universo escolar contribuem para que o professor tenha noção real do que lhe espera no ingresso na carreira docente. Marcelo Garcia (1995) observa que na perspectiva de desenvolvimento profissional a formação de professores é um *'continnum'*, e assim, não se deve pretender que a formação inicial ofereça *'produtos acabados'*, encarando-a antes como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento docente.

A socialização docente entre o experiente e o estudante: quem aprende?

A construção da identidade docente é um processo que tem início já na infância e se constitui ao longo da vida. Imersos nesse processo de construção, existem diversos fatores que devem ser levados em conta, pois, tem grande influência nos diversos momentos da vida do docente, como a formação inicial e continuada, a experiência adquirida, a cultura docente e as vivências no contexto de trabalho. Nesse sentido, analisando o contexto de trabalho e suas relações, percebemos o processo de socialização docente, muito presente em pesquisas tomadas como base, se materializando nas respostas dos colaboradores desta investigação.

O ambiente de socialização está presente no cotidiano escolar influenciando na prática pedagógica e constituindo dessa forma o seu processo de identificação. O conceito de identidade, dentro do contexto educacional, se mostra insuficiente, pois, remete a um

estado fixo. O que nos parece equivocado, já que essa construção de si mesmo acontece ao longo da vida, é um processo dinâmico, que se constrói a partir de uma cultura, de um contexto de relações. Vemos em Molina Neto, Molina e Silva (2012) que o processo identitário da docência se evidencia, manifesta-se, na maneira de ser do professor, no que o coletivo docente faz, o que pensa, o que fala e parte da construção desse processo.

Paralelo a este debate, entendemos a socialização docente como fundamental para o professor em início de carreira, tanto para a sua permanência no contexto escolar, quanto para que esse não entre em um processo de desinvestimento pedagógico já nos primeiros anos de docência. Marcelo Garcia (2009, grifo nosso) afirma que socialização é o processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessárias para assumir um papel na organização. Apoiado a esse debate sobre a socialização docente, os acadêmicos/estagiários apresentaram, como necessidade formativa, o reconhecer o que é realizado na escola, pelos demais professores de Educação Física. Assim, surgiu o debate sobre o saber trabalhar suas aulas na proposta do professor de Educação Física da escola (*três citações*). Nessa perspectiva destacamos que o diálogo entre o acadêmico em estágio e o professor de Educação Física da escola é fundamental para dar seguimento ao planejamento curricular na disciplina. Todavia, o diálogo permite trocas que podem vir a modificar aspectos didático-pedagógicos com vistas às melhorias do processo educativo, principalmente pelo fato de cada professor, nesse caso acadêmico/estagiário, ter características próprias, as quais podem facilitar o trabalho com certas estratégias. A respeito dessa necessidade formativa, Ivo e Krug (2008) colocam que é característica dos ECS I (Ensino Médio) e II (Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental) os acadêmicos/estagiários desenvolverem os conteúdos de acordo com o que já vem sendo trabalhado pelos professores de Educação Física das escolas. Portanto, a escolha dos conteúdos não é realizada pelos acadêmicos/estagiários, visto que esses dão continuidade ao que já está sendo trabalhado pelo professor de Educação Física da escola.

A disciplina de Educação Física historicamente busca sua legitimidade no contexto escolar e, muitas vezes, é vista, como uma disciplina de menor importância frente ao currículo escolar. Os professores de Educação Física acabam muitas vezes isolados e não participam das discussões pedagógicas, das tomadas de decisões e demais afazeres escolares. Nessa direção, torna-se importante entender as causas do isolamento da Educação Física na escola (*três citações*) com o debate feito a partir da percepção dos estudantes. Marcondes (1997) ao tratar dessa necessidade formativa afirma que nas

escolas ainda encontramos professores que desenvolvem suas atividades de modo isolado, isso é, professores da mesma escola, trabalhando no mesmo turno e na mesma série, que mantêm pouco ou nenhum contato entre si. Não discutem o próprio trabalho que desenvolvem, não planejam suas atividades sobre o programa estabelecido no início do ano, não colocam suas dúvidas, incertezas, problemas comuns. Assim, demonstram que encaram a tarefa de ensinar de forma extremamente individualista e isolada, não estabelecendo relações entre si e nem com os demais componentes curriculares. E, segundo Krug (2006) esse é o quadro que a maioria dos professores de Educação Física apresenta em sua atuação nas escolas.

Também dentro deste contexto de socialização profissional aparece o fenômeno, ter mais conhecimentos sobre os alunos da turma (*três* citações), pois é de extrema importância que os acadêmicos se apropriem ao máximo da realidade escolar na qual irão desenvolver seu estágio. Saber mais sobre a trajetória acadêmica e da vida dos alunos, levar em consideração os saberes que os alunos possuem e buscar relacionar esses saberes com as atividades desenvolvidas em aula otimizam o processo de ensino-aprendizagem. Já Marques, Ilha e Krug (2009) colocam que o cotidiano da escola é uma instância privilegiada para a formação dos acadêmicos/estagiários de Educação Física e sua interação com o ambiente escolar possibilita aos mesmos ter conhecimentos sobre os alunos.

Conclusões transitórias

As informações coletadas e analisadas permitiram a identificação de várias (*quinze*) necessidades formativas na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados I, II e III.

No quadro geral das necessidades formativas, as mais mencionadas pelos acadêmicos/estagiários estudados foram as seguintes: 1ª) Saber ter controle/domínio da turma de alunos (*vinte e cinco* citações); 2ª) Ter mais conhecimentos sobre métodos de ensino (*dezesseis* citações); 3ª) Ter capacidade de adaptação das aulas à infraestrutura da escola, principalmente no que se refere ao espaço físico e aos materiais disponíveis para as aulas de Educação Física (*quinze* citações); e, 4ª) Ter mais conhecimentos sobre os conteúdos a serem ministrados (*treze* citações).

Assim, nos referindo a necessidade formativa mais citada, é possível dizer que saber como lidar com a turma, de modo a obter o controle sobre os alunos diz respeito ao que se chama de saber agir nas zonas indeterminadas da prática, pois nunca se sabe como serão exatamente as ações, comportamentos, relacionamentos, atitudes, participação, aceitação e envolvimento dos alunos nas aulas e diante de situações indesejáveis é preciso que o acadêmico/estagiário tenha clareza e objetividade em sua tomada de decisão.

Também ao considerarmos o rol das necessidades formativas elencadas pelos acadêmicos/estagiários podemos ressaltar que essas confirmam que a prática pedagógica sofre a influência de uma série de variáveis que permeiam o espaço educativo e por isso elas podem ser as mais diversas possíveis, podendo, sem dúvida, extrapolar as nomeadas neste estudo.

Entretanto, é claro, que no processo de formação inicial o sentimento de incerteza e a insegurança são recorrentes, pois o acadêmico/estagiário está começando a dar significado a sua prática pedagógica, e, por isso é importante uma prática reflexiva, que promova a reflexão e problematização de desafios que provavelmente estarão presentes no cotidiano de trabalho.

As necessidades formativas apontadas pelos acadêmicos/estagiários demonstram a complexidade que circunda a formação inicial e a prática pedagógica, visualizada aqui por meio do ECS nas suas diferentes etapas de ensino (Fundamental e Médio). Entretanto, não pretendemos com esta investigação encerrar o debate acerca da formação de professores e das necessidades formativas, mas alargar os nossos horizontes a partir dos depoimentos dos acadêmicos/estagiários, sujeitos que tão bem conhecem as suas necessidades.

Desta forma, as informações coletadas permitiram a identificação de necessidades formativas que atravessam o processo formativo inicial, como perspectiva epistemológica embasada no racionalismo técnico instrumental, que embasam as dificuldades no trato pedagógico nas aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo as informações mobilizaram um debate sobre o processo de socialização docente, levando em consideração o aprendizado entre os atores que dividem o mesmo espaço educacional. Nesse sentido, a organização escolar, como elemento importante no acolhimento do futuro professor, foi destacada para aproximar a escola dos debates permeados na formação inicial.

FORMATIVE NEEDS OF THE ACADEMIC BACHELOR IN PHYSICAL EDUCATION IN SITUATIONS OF SUPERVISED INTERNSHIP

ABSTRACT: *This research objectived to identify and to recognize the perception of the formative needs of the academic Bachelor in Physical Education Center Physical Education and Sports (CEFD), of Federal University of Santa Maria (UFSM) in situations of Supervised Internship. This phenomenological study in the form of a case study with a qualitative approach used as instrument a questionnaire with open questions, interpreted by content analysis. The participants were 20 students from the 7th semester of the Bachelor's Degree in Physical Education from CEFD/UFSM. The collected information allowed the identification of formative needs that cross the initial training process, as epistemological perspective based on the technical instrumental rationalism, that underlie the difficulties in dealing teaching in physical education classes. At the same time that information mobilized a discussion on the process of teacher socialization, taking into account learning among actors who share the same educational space. In this sense, the school organization, as an important element in the future host teacher was seconded to close the school permeated the discussions in the initial formative.*

KEYWORDS: *Physical education. Teacher education. Initial formative. Supervised internship. Formative needs.*

REFERÊNCIAS

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

BERNARDI, A.P.; ILHA, F.R. S.; KRUG, H.N. O projeto pedagógico: possibilidade de desenvolvimento profissional do professor de Educação Física. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v.6, n.2, p.77-93, dez., 2012.

CAVALHEIRO, L. et al. Formação inicial: a opinião dos acadêmicos sobre alguns elementos da prática pedagógica vivenciados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, [S.l.], n.73, p.1-8, fev./mar., 2009. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/?canal=12&file=2179>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

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

CONCEIÇÃO, V. J. S.; BERNARDI, A. P.; KRUG, H. N. As necessidades formativas de futuros professores de Educação Física frente a um contexto educacional includente. In: KRUG, H.N. (Org.). **Saberes e fazeres na Educação Física**. Santa Maria: [s.n.], 2007.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; KRUG, H.N. Formação inicial de professores de Educação Física frente a uma realidade de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.22, n.34, p.237-250, 2009.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades, possibilidades. **Revista Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v.2, n.1 (suplemento), p.5-25, 2001.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física**. Londrina: O Autor, 2001.

FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação em educação Física: um olhar para a inclusão escolar. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n.150, p.1-10, nov., 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd150/formacao-em-educacao-fisica-a-inclusao-escolar.htm>>. Acesso em: 20 out. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. et al. (Org.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun., 1995.

GOMES, K. D. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas**. 2011. 87f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-61

ILHA, F. R. S. et al. Estágio curricular supervisionado em educação física: significado e importância sob a ótica dos acadêmicos do curso de Licenciatura. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, [S.l.], n.73, p.1-9, fev./mar., 2009. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/?canal=12&file=2167>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

ILHA, F. R. S.; KRUG, H.N. O desafio de ser professor no Estágio Curricular Supervisionado durante a formação inicial em Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 13, n.123, p.1-7, ago., 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/ser-professor-no-estagio-curricular-supervisionado->>. Acesso em: 18 ago. 2008.

ILHA, F. R. S.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. O planejamento e o desempenho dos acadêmicos de educação física na sua prática de ensino: um estudo de caso no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA, 2, 2009, Santa Maria. Confluências e diálogos no campo das artes. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2009.

IVO, A. A.; KRUG, H. N. O estágio curricular supervisionado e a formação do futuro professor de educação física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 13, n.127, p.1-18, dic., 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/a-formacao-do-futuro-professor-de-educacao-fisica>>. Acesso em: 5 dez. 2008.

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

_____. Professores de educação física escolar: do isolamento profissional à reflexão colaborativa. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n.4, p.80-94, nov., 2006.

_____. Os problemas/dificuldades na prática pedagógica nos estágios curriculares I-II-III na percepção dos acadêmicos da licenciatura em educação física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 16, n.158, p.1-11, jul., 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd158/os-problemas-na-pratica-pedagogica-em-educacao>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

_____. Os problemas/dificuldades de gestão de aula de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 17, n.171, p.1-10, ago., 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd171/os-problemas-dificuldades-de-gestao-de-aula.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

LOURENCETTI, G. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Dilemas de professores em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.49-69

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.51-76.

_____. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Revista de Currículum y Formación Del Profesorado**, Granada, v.13, n.1, p.1-25, 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, [S.l.], v.03, n.03, p.11-49, ago./dez., 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 06 abr. 2013.

MARCONDES, M. I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. **Revista da Educação ABC**, [S.l.], n.104, p.35-44, 1997.

MARQUES, M. N.; ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. O acadêmico da licenciatura em educação física do CEFD/UFSM em situação de estágio e sua interação com o ambiente escolar. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, [S.l.], n.73, p.1-10, fev./mar., 2009.

Disponível em: <<http://www.boletimef.org/?canal=12&file=2173>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

MASCHIO, V. et al. As vivências pedagógicas dos acadêmicos do curso de licenciatura em educação física: implicações para a formação profissional. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, [S.l.], n.73, p.1-10, fev./mar., 2009. Disponível em <<http://www.boletimef.org/?canal=12&file=2171>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Org.). **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.151-174.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.4, n.7, p.34-42, 1997.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da educação física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p.107-139

MOLINA NETO, V. A.; MOLINA, R. K.; SILVA, L. O. O processo de identificação docente e a formação em educação física para o trabalho docente no contexto da escola. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2012. p.519-542.

MONTIEL, F. C. **Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em educação física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas**, 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NUÑES, I. B.; RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – Elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l.], p.1-18, 2006

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.15-34.

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

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

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

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise das necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1993.

SILVA, M. S.; KRUG, H. N. A opinião discente sobre o estágio curricular supervisionado em educação física na UFSM. In: KRUG, H. N. (Org.). **Dizeres e fazeres sobre formação de professores de Educação Física**. Santa Maria: [s.n.], 2007. p.46-53. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v.2)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

VASCONCELLOS, C. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

WITTIZORECKI, E. **Trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz**. 2001. 153f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.