

**ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**COMPULSORY TRAINEESHIP: CONTRIBUTIONS  
TO THE FORMATION OF PHYSICAL  
EDUCATION TEACHERS**

Any Mery Dariva Vasconcelos\*

Ricardo Rezer\*\*

**Resumo:** O objetivo desse artigo é refletir sobre as contribuições do estágio curricular obrigatório (ECO) na formação de professores de Educação Física (EF). O estudo se caracterizou como sendo de natureza descritiva, com uma abordagem qualitativa. É possível afirmar que o ECO vai ganhando espaço nos cursos de licenciatura, permitindo interlocução mais consistente e orgânica entre os contextos de intervenção e a universidade. O ECO representa um ponto de convergência do processo formativo, e suas experiências podem contribuir significativamente para a formação de professores de EF.

**Palavras-chave:** Estágio curricular obrigatório. Formação. Educação Física.

**Abstract:** The aim of this article is to reflect about the contributions of the curricular stage (CE) in the teacher formation of Physical Education (PE). The study was characterized as being descriptive in nature, with a qualitative approach. It can be argued that the ECO is gaining space in degree courses, allowing more consistent and organic dialogue between the university and intervention contexts. The CE is a point of convergence of the formation process, and their experiences may be contribute significantly to the formation of PE teachers.

**Keywords:** Curricular Stage. Formation. Physical Education.

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir acerca das contribuições do estágio curricular obrigatório (ECO) no processo de formação de professores de Educação Física (EF), considerando o contexto específico da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). O curso de EF da Unochapecó apresenta, em sua organização, cinco momentos do ECO, no qual cada um aborda a docência sob diferentes enfoques<sup>1</sup>.

O ECO representa um dos momentos de amadurecer a articulação teoria e prática. Concordando com Gamboa (2007), “[...] tanto a teoria quanto a prática são parte de ação social humana, a qual não resulta de uma teoria posta em prática, nem de uma prática que se torna teoria, mas da inter-relação dinâmica e complexa em que uma tenciona outra.” Assim, as tensões entre teoria e prática devem estar intensamente presentes na formação do estudante, e o estágio supervisionado se constitui como lócus privilegiado para isso.

O estudo se caracterizou como sendo de natureza descritiva, com uma abordagem qualitativa. O grupo de colaboradores foi constituído por seis acadêmicos do 7º período do curso de EF da Unochapecó, todos em fase de conclusão do curso de Licenciatura em EF (turma 2007/2010) e realizando o ECO V. Como instrumento de pesquisa utilizamos entrevistas semiestruturadas<sup>2</sup>. Para organizar e interpretar as informações obtidas, foram construídas duas categorias de análises: a) A importância do ECO e experiências da formação acadêmica; b) Articulação entre universidade e escola: processos de construção do conhecimento. A seguir, apresentamos os principais elementos construídos ao longo desta investigação.

## Formação inicial no campo da EF

Entendemos como necessário, já no processo de formação, uma intensa aproximação das tensões entre teoria e prática com o futuro professor. Essas tensões revelam a complexidade que envolve o “ser professor”, o que aguça a reflexão para as implicações das presentes e futuras práticas pedagógicas. Por outro lado, o processo de formação também se configura como espaço de/para a (re)criação de saberes e as experiências vividas anteriormente passam a ser relevantes, porém insuficientes, para a futura prática profissional. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 234) afirma que:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Pensando assim, busca-se a chamar a atenção para a tensão entre teoria e prática no processo de formação de professores, que permita a aproximação de diferentes cenários de prática, compreendendo que os conhecimentos veiculados durante a formação inicial possam ser (re)significados, constituindo novos sentidos, mais elaborados, ao sujeito em formação.

Por outro lado, Kunz (1991) coloca que os professores de EF, muitas vezes, reduzem os seus ensinamentos a postulados mecanicistas, derivados do alto rendimento. Segundo o autor, esses critérios acabam por privilegiar os mais aptos e habilidosos e, desse modo, muitos discentes são discriminados na prática pedagógica. Porém, no momento contemporâneo da EF escolar brasileira, cabe discutir se ao menos isso estamos desenvolvendo.

Com isso, a EF perde a possibilidade de ampliar os horizontes do humano, tornando-se um campo em que o ser humano é visto como ator cultural e social, participando das decisões e opinando de forma ativa na construção de experiências de movimento para essa área.

Por isso, a aproximação entre teoria e prática é necessária para compreender como esse fenômeno de transformação da EF escolar pode ocorrer e ser aceito na escola e, até mesmo, na universidade. Porém, isso não se dará por decreto, pois

[...] temos de nos despedir em definitivo de qualquer concepção redentora própria de meta-narrativas pretensivas, [...] sem, contudo, capitular ante as possibilidades de mudanças locais, parciais, das conquistas localizadas e limitadas, mas reais, das lutas demarcadas dentro dos limites reais e possíveis. (BERTICELLI, 2004, p. 24).

Assim, entendemos como necessário conduzir a formação na perspectiva crítica, entendendo a crítica como uma capacidade de colocar em inspeção, sob critérios coerentes e fundamentados, as últimas ou antigas tendências que “aparecem” em nosso cotidiano. A prática investigativa no contexto educacional tem como objetivo essencial valorizar, criticar e fundamentar as experiências anteriores dos estudantes, o planejamento e a tomada de decisão em grupos (professores e alunos), a utilização de conteúdos temáticos significativos para os estudantes problematizando as aulas, e a apropriação da cultura local, entre outros.

A docência integra a universidade, a escola e a comunidade, por intermédio do intercâmbio de saberes em que os conhecimentos são transmitidos de um para o outro, favorecendo o desenvolvimento de todos. Segundo Oliveira e Silva (2008):

Deve-se analisar de que forma o professor de educação física possa deixar de ser apenas um simples transmissor das técnicas motoras, para se tornar o preconizador de um ambiente crítico, onde a riqueza cultural se estabeleça como propulsora para uma discussão reflexiva.

Muitas vezes, o estudante traz para a universidade o que viveu na escola, de maneira muito forte, o que lhe coloca barreiras significativas frente a novos conhecimentos. Conforme Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006, p. 222):

Na formação profissional, essas experiências construídas na educação básica nas aulas de Educação Física, funcionam como filtros que perpassam a dinâmica curricular durante todo o curso. Há um prolongamento dessas experiências e a formação oferecida parece revelar-se frágil e reprodutora dessas experiências trazidas para dentro do curso. Nesse caso, então, o processo de formação inicial deve tentar romper com as concepções incorporadas e transferidas para os cursos, bem como deve ser decisiva na construção do compromisso social e político dos futuros professores que irão atuar na escola.

Sobre isso, Rezer e Fensterseifer (2008) trazem a importância de “dar conta” do que se refere o papel central do professor, que é a formação de seres humanos para o mundo. A docência necessita de responsáveis que assumam esta carga vinculada à profissão. Por isso o “dar conta”, pois necessitamos afirmar nossos conhecimentos para que possamos nos embasar teoricamente às práticas da docência, tarefa nada fácil, especialmente na formação inicial.

## Apontamentos sobre currículo: o ECO em destaque

A EF escolar foi radicalmente transformada desde a década de 1960. Com a resolução n. 9/69, iniciou-se a discussão processual com objetivos de reformar o currículo no curso de EF. Foi quando surgiu a resolução n. 3/87, promovendo um pequeno avanço no currículo, dando autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) para criar seus currículos de acordo com as necessidades da região, porém, mantendo-se a ênfase no enfoque técnico-biológico e esportivo.

As diretrizes curriculares amparadas pela lei de diretrizes e bases n. 9.394/96 sistematizaram o ensino nacional, orientando na organização dos currículos, na escolha dos conhecimentos específicos de cada área.

Na perspectiva contemporânea, a EF pode ser compreendida como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento que introduz e integra o estudante neste âmbito da cultura, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e das ginásticas, exercendo a crítica da cidadania e melhorando a sua qualidade de vida (BETTI, 2009).

O professor de EF deve legitimar a sua importância perante as outras disciplinas eliminando o fazer por fazer, renovando a sua prática, transformando a realidade e se responsabilizando pedagogicamente para que seu aluno seja capaz de produzir conhecimento a partir do conhecimento do mundo.

De acordo com Rezer (2010), o currículo não pode ser determinado a partir de um simples conceito, mas sim como uma construção cultural, e, como tal, não existe um *a priori*, mas sim um

espaço contínuo de construção de caminhos, que se dá em um movimento que depende de uma articulação coletiva entre professores, discentes e escola.

Nessa perspectiva, os discentes são vistos como atores sociais que gozam de pleno direito, possuidores de uma natureza singular, que pensam e sentem o mundo de um jeito muito próprio, utilizando as mais diferentes linguagens exercendo a capacidade de ter ideias e hipóteses sobre aquilo que procuram desvendar.

A nova Lei de Diretrizes Bases, em seu artigo 82, estabelece que: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.” Assim, cabe à Universidade regulamentar o ECO de acordo com a realidade encontrada na região que delimita os espaços para a realização dos estágios.

Os Pareceres n. 09/2001 e n. 28/2001, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, apontam que os estágios envolvem atividades de ensino, pesquisa ou extensão, pois através da orientação dos professores da universidade e de acordo com a instituição do espaço são realizados projetos específicos para que se possa ter um resultado satisfatório para todos (sociedade, professor, discente), buscando uma adequação que possa atingir o maior número de pessoas envolvidas com o contexto da escola aproximando a realidade local com a teoria e prática.

No momento em que a escola aceita o estagiário para que atue no seu espaço, ela abre, em maior ou menor medida, possibilidades de parceria com a universidade, fazendo com que as instituições assumam responsabilidades, compromissos mútuos, e tanto a universidade quanto a escola passam a ter responsabilidades na formação do futuro professor.

Com essa ligação, a escola pode ter um significativo espaço no contexto universitário, e, para que isso se efetive, devem-se privilegiar os principais aspectos da escola por meio da orientação do Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. A universidade, ao encaminhar o seu licenciando, deve conhecer o ambiente e o que o espaço virá a proporcionar, assim justificando o desenvolvimento profissional do futuro professor, e o resultado que possa acontecer no processo de formação do acadêmico. Assim, o estágio passa a ter sentidos/significados para além da mera prática de “atividades”. Concordando com Betti (2009), não basta correr ao redor da quadra, é necessário saber por que se está correndo, como correr, os benefícios, bem como qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis.

Para Abdalla (2008), o campo do estágio compõe-se de uma grande variedade no que trata em dar sentido/significados entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura. Assim, as disposições legais dos pareceres referentes aos estágios visam melhorar e adaptar às necessidades e realidades dos cursos, contribuindo com normas, regras, limites e possibilidades que orientam a estruturação dos processos. Mas não se deve crer que essas disposições e atualizações cumpram com “todas” as necessidades dos estágios, o que talvez necessite de transformações profundas para que efetive sua ressignificação. Sem dúvida, avanços e transformações do ECO dependem, em maior ou menor medida, da aproximação entre o professor da universidade e o professor da escola na construção dos saberes teórico-práticos importantes para o campo da EF e para o processo de formação de professores.

A seguir, iremos apresentar os principais achados da investigação de Vasconcelos (2010).

## **A importância do estágio na formação acadêmica**

De acordo com as informações obtidas com os colaboradores, podemos perceber que o ECO representa para os estudantes uma significativa importância em processo de formação profissional. Como exposto pelo Colaborador A: “[...] você consegue adquirir mais experiência pra poder dar aula, convive com a escola, com os alunos, vê como que é, como se comportam, qual a realidade que a gente tá vivendo.”

De acordo com os relatos, o ECO é reconhecido como um dos primeiros (se não o primeiro) contato com a realidade escolar, o que não é pouca coisa. Como afirma o Colaborador D: “[...] é esse o momento das experiências e decisões para seguir futuramente enquanto professor.”

O ECO é visto pelos colaboradores como um momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante os anos iniciais de formação, em especial na última etapa, o Estágio V. Entendem de forma unânime que, a partir do ECO, concluído o curso, levam uma bagagem mais ampla de possibilidades para a escola e, conseqüentemente, a inserção no trabalho escolar torna-se facilitada.

Para o Colaborador C: “É muito importante por ser o primeiro contato que a gente tem com o mercado de trabalho, onde podemos perceber os problemas que ocorrem e tentamos resolver, e como é a vivência entre professor e aluno diariamente. Colocar em prática tudo o que foi aprendido na universidade.”

Entendem que a construção teórica, juntamente com a prática, é fundamental para que o professor torne-se mais completo. Consideram que a falta de uma ou outra bloqueia possibilidades

de aprendizado imensurável. Betti (2009) comenta que, além das práticas, deve haver um sentido muito mais amplo, a ser esclarecido, tanto para o professor, quanto para o estudante. Ou seja, qual o sentido do que se faz em aula?

Isso permite entender que os estudantes compreendem sobre a necessidade da ligação entre a teoria e a prática em todo momento. Por isso, afirmam que essa “união”, quando compreendida, é uma ferramenta que o professor tem a seu favor para desenvolver um bom trabalho, que resulte em um desenvolvimento tanto para o professor quanto para os envolvidos no processo de estágio, podendo ser desde a universidade, a escola até, inclusive, como estagiário frente a estudantes.

Quando questionados sobre a inserção e envolvimento entre universidade e escola no ECO, os colaboradores entendem que poderia ser de forma mais articulada, em que universidade e escola poderiam trabalhar juntas. No que se refere a procedimentos prioritariamente burocráticos, a articulação entre universidade e escola é mais visível. Porém, no que se refere aos demais procedimentos e possibilidades, especialmente pedagógicos, a escola recebe o acadêmico e a universidade o encaminha para aquele espaço. Além disso, os espaços de encontro, segundo os colaboradores, são praticamente imperceptíveis. O Colaborador F afirmou que: “[...] no estágio a articulação com a comunidade deve sempre estar presente, trazer o ambiente escolar para dentro do ambiente universitário. Essa articulação acontece mais pela extensão do que no ensino universitário.”

Durante o período de formação, os colaboradores relataram ter tido aproximadamente três experiências, além dos estágios, com práticas vinculadas a realidade escolar. As referidas experiências

foram desenvolvidas em outras disciplinas. A universidade e a escola necessitam desenvolver possibilidades para os acadêmicos do curso de EF e para a própria escola, criando formas de aproximar a sociedade e a Universidade em todo o processo de graduação.

Os colaboradores afirmaram que todos tiveram no ECO o seu primeiro contato como professor e sentiram “ter caído de paraquedas” na escola, como referido pelo Colaborador E. A importância do ECO, concordando com Abdalla (2008), é complexa, pois ele dá sentido/ significados para o aprender a “ser professor”, abrindo possibilidades para lidar com as tensões entre teoria e prática em contexto de intervenção.

Durante a conversa com os colaboradores percebemos que, apesar do curso não possibilitar tantas experiências de docência na escola, pois estão especificamente presentes nos estágios, todos demonstraram satisfação em realizar os estágios. Conforme o Colaborador F: “[...] o estágio é muito além da prática, você sempre aprende alguma coisa diferente, se deu certo ou não..., você nunca entra vazio e sai vazio.”

O resultado obtido com o ECO permite ampliar o arcabouço de conhecimentos trabalhados na graduação, tal como se refere o Colaborador A: “pude perceber a diferença de atuar nos níveis escolares.” Nesta fala, relatou um processo que pode ser descrito como um “aflorar”, ou seja, como se no ECO “aflorasse” parte do que foi tratado na formação inicial.

A ligação do ECO com a formação do acadêmico cria um vínculo importante para que a Universidade se preocupe em formar professores preparados para enfrentar a (dura) realidade escolar. Porém, cabe lembrar que o trabalho da formação inicial não termina após a formatura, mas proporciona resultados também ao longo de sua carreira. Neste caso, papel não menos importante

para a EF, na perspectiva de refletir e buscar argumentos para confirmar cada vez mais a sua importância no âmbito da intervenção.

Segundo os colaboradores, a grande limitação foi a falta de atuação do professor escolar no seu ECO, ou o denominaram de “descomprometimento” ou “abandono docente” no âmbito escolar, o que faz com que os estagiários, segundo os colaboradores, se sintam angustiados e com uma perspectiva parcial do campo da EF escolar.

Mesmo com as fragilidades apresentadas pelos colaboradores, percebeu-se a grande influência que o ECO tem para os colaboradores na formação acadêmica. Por isso, o ECO necessita ampliar seu papel como um contexto de referência para toda a formação inicial.

### **A articulação entre universidade-escola e processos de construção do conhecimento**

A Unochapecó implantou um programa denominado Universidade-Escola para formação docente com o objetivo de fortalecer as parcerias entre a Universidade e a Escola, campo de estágio dos acadêmicos. O programa visa desenvolver um conhecimento de ambas as partes tendo o estágio como ponto de encontro. O programa também volta sua atenção para a qualidade dos cursos de licenciatura e proporciona a preparação do professor da escola para receber o acadêmico. O programa normatiza o processo, afirmando que:

As relações entre a Unochapecó e os estabelecimentos de ensino envolvidos são definidas mediante a assinatura de convênios entre as partes, com a interveniência de seus órgãos de gestão central (GERED's, Secretaria de Educação e outros). (UNOCHAPECÓ, 2010).

A proposta, objetivos e metodologias do programa vêm contribuindo com as experiências obtidas no ECO. Mesmo representando um programa com significativa importância, os colaboradores entrevistados não tinham conhecimento do programa, de como funciona. Apenas conheciam os trâmites burocráticos que deveriam cumprir a cada estágio.

Trata-se de mais um elemento que expressa que a ligação entre Universidade e Escola acontece de uma forma ainda distante, basicamente limitada a questões normativas. A universidade proporciona processos de capacitação aos professores da escola, com alguns cursos e palestras, enquanto que a escola recebe durante o ano inteiro acadêmicos de todos os seus cursos de licenciatura.

A aproximação recíproca entre a Unochapecó e os estabelecimentos conveniados se dá pela promoção de eventos de profissionalização e intercâmbio de docentes, gestores, técnicos e discentes, num montante aproximado de 40 horas anuais, sem custos para os estabelecimentos conveniados. (UNOCHAPECÓ, 2010).

Porém, cursos de capacitação no formato de palestras e encontros esporádicos possuem impactos limitados, conforme investigação de Molina Neto *et al.* (2006) e pressupostos de Bracht (2007), entre outros. Há a necessidade de ações colaborativas, vinculadas ao cotidiano de cada contexto, a fim de que tanto a universidade aprenda com a escola, quanto a escola aprenda com a universidade. Como bem afirma Betti (2009), pesquisas colaborativas que enfrentem os problemas do cotidiano da escola, com tempo alongado de interlocução, podem representar saídas importantes nos abismos ainda existentes entre universidade e escola.

Neste estudo, os colaboradores demonstraram não ter conhecimento a respeito do programa, de como funciona e de sua importância para a Universidade. Desta forma, pelas ampliadas possibilidades que apresenta, o programa Universidade Escola para formação docente merece um olhar mais profundo e cuidadoso no desenvolvimento dos estágios.

Especialmente pelo momento que a escola passa, composto por dificuldades de afirmação, suspeitas sobre sua “utilidade” na contemporaneidade, bem como os dilemas com os quais convive cotidianamente (insegurança, baixos salários, condições objetivas problemáticas para estudar em tempo de serviço, entre outros aspectos), acaba influenciando no ECO e, conseqüentemente, o processo de formação dos estudantes. Este aspecto, observado pelas falas dos estudantes, por um lado, demonstra um conhecimento parcial da realidade escolar, destacando os aspectos negativos como elementos formadores de seu imaginário sobre escola e docência neste âmbito, por outro lado, revela a preocupação com a realidade deste contexto.

Cabe destacar que, inclusive, há casos de professores das escolas (os denominados supervisores) que não olham com “bons olhos” a presença dos estagiários. Na fala dos estudantes, afirmaram que em alguns casos, quando o acadêmico chega ao espaço escolar, não é bem recebido. O supervisor, em certa medida, parece não compreender o sentido e a importância dos estágios no processo de formação. O Colaborador B afirmou que é grande a dificuldade de “[...] ser estagiária, os alunos te olham diferente, mesmo que você faça a mesma coisa que o professor fizer, e o professor não ajuda com a turma.” Neste aspecto, cabe ressaltar que o ECO se trata de uma “invasão de privacidade” consentida. Ou seja, os estudantes

passam a fazer parte de um mundo, por determinado tempo, do qual não fazem parte do cotidiano.

Por outro lado, quando o professor da escola auxilia e transmite suas experiências, enquanto docente, para o estagiário foi unânime, entre os colaboradores, a afirmação de que ele se trata de uma referência importante para os estudantes, representando mais e novas possibilidades para o ECO. Ou seja, o professor representa uma referência significativa para o estudante, por mais óbvio que isso possa parecer. Conforme o Colaborador C: “A ajuda da professora na escola foi bem importante para decidir como agir com os alunos.” Assim, é possível inferir que, quanto mais à universidade se fazer presente na escola, como parceira, as possibilidades de edificação de projetos coletivos podem ser ampliadas.

A preparação do professor escolar para receber o acadêmico deve ser fortalecida através e com a Universidade. Neste caso, a edificação de propostas se daria em uma relação horizontal, sem uma hierarquia preestabelecida. Como Caparroz e Bracht (2007) afirmam, ao hierarquizar as relações entre universidade e escola, o professor hierarquiza também sua prática, diminuindo com isso as possibilidades de interlocução com os estagiários.

O amadurecimento profissional acontece por meio do enfrentamento às tensões entre teoria e prática. A teoria, neste caso, concordando com Rezer (2010), seria uma possibilidade explicativa daquilo que interessa ao contexto da intervenção do professor de EF no âmbito escolar. Porém, tal relação não é harmoniosa, mas sim tensa e conflituosa. A capacidade de explicar e assumir as escolhas do que realizamos se refere a uma capacidade de justificação teórica com fundamento, algo que avança sobre maneira ao “espontaneísmo” ou as eternas “improvisações” argumentativas. Da mesma forma, desnaturaliza dimensões do cotidiano. Esta ten-

são conflituosa passaria a orientar o professor e a redimensionar ou manter os processos de intervenção, mediante possibilidades de testar suas explicações para as coisas do mundo no mundo. Assim, a prática pode se confirmar/modificar e derivar novas ideias ou interpretações trabalhadas na graduação. Conforme Kunz *et al.* (2002), a reflexão crítica e reflexiva de ensino na EF são vias de mão dupla, construindo uma ligação dialética entre teoria e prática. Ou seja, ao se negarem, testam-se e se justapõem, desdobrando-se em novas possibilidades de lidar com as coisas do mundo.

Se os estudantes percebem as distâncias entre universidade e escola, a relação entre teoria e prática se trata de outro tema a ser tratado de forma significativa no processo de formação inicial. Neste caso, o ECO possibilita uma ampla possibilidade de exercícios nessa direção. Concordando com Kunz *et al.* (2002), a aproximação do acadêmico com a prática em diferentes ambientes proporciona a capacitação e reflexão a respeito da sua formação. Portanto, as ligações entre a Universidade e a Escola devem proporcionar experiências cada vez mais positivas, com a atuação dos professores responsáveis e envolvidos com o estágio.

### **Considerações finais**

Por meio desta investigação, mesmo reconhecendo os limites que um pequeno grupo de colaboradores representa, foi possível identificar que o ECO proporciona experiências e conhecimentos significativos, a partir do enfrentamento das tensões entre teoria e prática, instigando intelectualmente os estudantes. Com o ECO, é possível adquirir competências para a formação, proporcionando o incentivo para perceber as pontes entre pesquisar e ensinar.

O processo de construção do conhecimento a partir da articulação entre universidade e a realidade escolar pode proporcionar significativo amadurecimento intelectual aos estudantes. Muito ainda pode ser feito, principalmente na questão de criar momentos em que os acadêmicos possam trocar suas experiências com os demais, em períodos iniciais do curso, anteriores aos estágios, ampliando as possibilidades do estágio na formação inicial.

É importante reconhecer que as experiências e limitações vivenciadas pelos colaboradores constituem referências importantes que, porém, não podem ser consideradas como pressupostos generalizantes. Isso não invalida os argumentos dos colaboradores e permite lançar pontes com o desenvolvimento do ECO para turmas posteriores.

Sem dúvida, cada grupo experimenta o ECO de formas diferenciadas. Nesse caso, o pertencimento, o envolvimento e o interesse dos estudantes no ECO (o sentido do ECO) são de grande importância para o significado que os estudantes atribuem a este processo. Cabe destacar, também, a significativa dificuldade que os colaboradores expressaram acerca da situação de trabalhar ao longo do dia e estudar de noite. Isso representa uma tarefa hercúlea, principalmente em âmbitos como o ECO, que necessita de envolvimento orgânico dos estudantes no processo.

Historicamente, o ECO vai ganhando espaço nos cursos de licenciatura, na perspectiva de garantir uma interlocução mais consistente e orgânica entre os contextos de intervenção e a realidade profissional dos futuros egressos. Nesse sentido, o ECO não pode se reduzir em uma simples disciplina, um contexto fechado, mas sim necessita ser articulado com todas as demais disciplinas e significar ponto de convergência do processo formativo, constituindo possibilidades de reflexão e exercício profissional ao longo

da formação. Nesse caso, por intermédio deste estudo, concluímos que as experiências obtidas no ECO, sendo positivas ou negativas, contribuem significativamente para a formação de professores em EF, pois exige que as experiências sejam exploradas, incluindo a realidade escolar na vida do licenciando.

Ficou evidente, através dos colaboradores, que, apesar das dificuldades encontradas nos estágios, ele permite um grande amadurecimento dos acadêmicos, tornando-os mais preparados para o mundo de trabalho. Lembrando o Colaborador D: “[...] o estágio, eu acredito que seja, é a matéria que mais me aproxima da realidade depois de formado...”

Durante a graduação, os estudantes passam por vários processos importantes para a formação profissional, que os capacita para o mundo do trabalho. Neste sentido, o ECO é, de acordo com os colaboradores, um espaço de “aproximação com a futura profissão”.

Se o ECO pode fazer a diferença na formação acadêmica, o processo se torna uma via de mão dupla. Por um lado, os diferentes componentes curriculares devem convergir para o ECO, considerando-o como um ponto de convergência disciplinar. Por outro lado, exige autonomia e discernimento dos estudantes, o que nem sempre representam elementos de fácil edificação.

## Referências

ABDALLA, M. F. B. Da transversalidade das questões que cruzam o campo do estágio: é possível ressignificar a articulação teoria-prática? In: TRAVERSINI, C. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto alegre: Edipucrs, 2008.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma Proposta de diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 1, v. 1, p. 73-81, 2002.

BERTICELLI, I. A. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Unijuí, 2004.

BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

BRACHT, V. O CBCE e a Pós-Graduação *stricto sensu* da Educação Física brasileira. In: CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. A. (Orgs.). **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p. 73-86.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. Tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da educação física**: as inter-relações necessárias. Maceió: UFAL, 2007.

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

\_\_\_\_\_ et al. **Didática da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2002.

MOLINA NETO, V. et al. Os desafios da formação continuada em Educação Física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006. p. 45-68.

OLIVEIRA E SILVA, Rita de Cassia de. **Formação Multicultural de Professores de Educação Física**: entre o Possível e o Real. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Revista Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, 2006.

REZER, R. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas**. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista. **Motrivência**, ano 19, n. 28, jul. 2007.

\_\_\_\_\_; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNOCHAPECÓ. **Programa Universidade Escola Para Formação Docente**. Disponível em: <<http://www.unochapeco.edu.br/universidadeescola/info/programa-universidade-escola-para-formacao-docente>>. Acesso em: 20 out. 2010.

VASCONCELOS, A. M. D. **Estágio curricular obrigatório: contribuições para a formação de professores de educação física**. 2010. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2010.

\* Professora do SESI. Licenciada em Educação Física (Unochapecó) e especialista em Educação Física Escolar (Portal Faculdades).

\*\* Professor da Unochapecó. Doutor em Educação Física (UFSC).

<sup>1</sup> O Estágio I é o momento de observações de aula; o Estágio II é composto por atividades de pesquisa; o Estágio III, de atividades de extensão; e os Estágios IV e V, de processo de intervenção frente a diferentes grupos do contexto escolar.

<sup>2</sup> Os temas abordados: Estágio curricular obrigatório, Escola, Educação Física, Formação inicial.