

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

MAEQUERLE DE CASTRO FIUZA

**AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS REPERCUSSÕES NOS ESTÁGIOS CURRICULARES  
SUPERVISIONADOS**

Santa Maria

2018

**Maequerle de Castro Fiuza**

AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO DE LICENCIATURA E EDUCAÇÃO  
FÍSICA E SUAS REPERCUSSÕES NOS ESTÁGIOS CURRICULARES  
SUPERVISIONADOS

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Educação Física Escolar**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília da Silva Camargo

Santa Maria, RS  
2018

**Maequerle de Castro Fiuza**

**AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO DE LICENCIATURA E  
EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS REPERCUSSÕES NOS ESTÁGIOS CURRICULARES  
SUPERVISIONADOS**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Educação Física Escolar**.

**Aprovado em 31 de agosto de 2018:**

---

**Maria Cecília da Silva Camargo, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Orientador)

---

**Leandra Costa da Costa (UFSM)**  
(Coorientadora/Presidente)

---

**Mônica Possebon (UFSM)**

---

**Silvana Zancan (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2018

## RESUMO

### AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO DE LICENCIATURA E EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS REPERCUSSÕES NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

AUTORA: Maequerle de Castro Fiuza

ORIENTADORA: Maria Cecília da Silva Camargo

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Busca-se, através deste trabalho, identificar e analisar de que modo as experiências formativas proporcionadas pelo curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria implicam a qualificação do acadêmico para a docência na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Os procedimentos metodológicos desenvolveram-se com base nos preceitos da pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso. Na coleta de dados, utilizou-se a análise documental, questionário e entrevista semiestruturada, com este movimento, buscou-se compreender como a participação nos projetos de ensino, pesquisa e extensão anteriores e/ou paralelos ao período de estágio influencia os acadêmicos quando em sua atuação. A investigação possibilitou constatar que foram construídas relações diretas e indiretas entre a participação nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, programas, núcleos, grupos de pesquisa e laboratórios<sup>1</sup> e a atuação na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, propiciando segurança aos estagiários para atuar, fornecendo um acervo de atividades para utilização no estágio, auxiliando na resolução de problemas, na elaboração de planos de aula e planejamentos, contribuindo para modificar e adaptar atividades de acordo com a demanda, no controle da turma, nos conteúdos e problematizações.

**Palavras-chave:** Experiências formativas. Projetos de ensino, pesquisa e extensão. Estágio Curricular Supervisionado.

---

<sup>1</sup> Guardadas as diferentes nomenclaturas, a maioria dos projetos está registrada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como grupo de pesquisa.

**ABSTRACT****THE TRAINING EXPERIENCES ON TEACHING CREDENTIALS IN PHYSICAL EDUCATION COURSE AND THE REPERCUSSIONS ON SUPERVISION CURRICULAR TRAINEESHIP**

**AUTHOR:** Maequerle de Castro Fiuza  
**ADVISOR:** Maria Cecilia da Silva Camargo

This was a study on research line of Teacher Training and Pedagogic Practice, linked to Post-graduation in Physical Education Scholar Program of Santa Maria Federal University (UFSM). The research aimed to identify and to analyse how the training experiences provided by teaching credentials course in Physical Education of UFSM involves the academic qualification to teach on subject of Supervision Curricular Traineeship. The methodological process had as base the qualitative research through case study. On data collect we used the documental analyse; questionnaires and semi structured interviews. With this we looked for to understand how the participation in teach, research and extension projects before or during the traineeship influences the academic enactment. The investigation verified direct and indirect relations between the participation on teach, research and extension projects; programs, center and groups of research; labs<sup>2</sup> with enactment on Supervision Curricular Traineeship. This provided security to trainers, supplying with a collect of activities; supporting on trouble resolutions and on elaboration of planning classes; contributing to change and to adapt activities according to demand, on class control, on contents and problematizations.

**Keywords:** training experiences; teach, research and extension projects; Supervision Curricular Traineeship.

---

<sup>2</sup> Excepting the different names, the main of projects is registered in Technological and Scientific Development National Council (CNPq) as research group.

# SUMÁRIO

## Sumário

<b>SUMÁRIO</b> .....	6
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	10
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO .....	10
2.2 PROJETOS DE ENSINO/PESQUISA/ EXTENÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL .....	14
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	16
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	20
4.1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PERCURSO ACADÊMICO .....	20
4.2 ESTÁGIO COMO UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA .....	32
<b>5 RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE ECS E PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS – À GUIZA DE CONCLUSÃO</b> .....	45
<b>6 APÊNDICES:</b> .....	49
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO .....	49
APÊNDICE B- ENTREVISTA .....	50
<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	51

## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é o processo no qual os acadêmicos têm a possibilidade de conhecer e assimilar os saberes envolvidos na profissão docente. Nesse universo, Tardif (2002) acrescenta que o saber dos professores vai além de um conjunto de conteúdos definitivos. Trata-se de um processo de construção por meio da própria prática nos contextos de trabalho. Assim como o autor, reconhecemos a importância dos conhecimentos adquiridos por meio das atividades proporcionadas em contextos de prática docente. Logo, ao tratarmos da formação inicial, consideramos pertinente destacar a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) pelo fato de esta ser o componente curricular que proporciona o exercício da docência aos acadêmicos de licenciatura.

Realizada a partir da segunda metade do curso, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado tem contemplado a inserção dos acadêmicos de licenciatura no ambiente escolar para ministrar aulas nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica. No entanto, essa disciplina somente está disponível para ser cursada pelos acadêmicos a partir do momento em que estes tenham cumprido as disciplinas teóricas tidas como pré-requisito para a inserção na escola.

Ao debater sobre o Estágio Supervisionado, Piconez (1988) ressalta que o modo com que os currículos estão dispondo os conteúdos, ou seja, a teoria colocada no início e a prática colocada ao final, tem atribuído caráter suplementar a essa disciplina. Destaca, também, que essa dicotomia entre a teoria e a prática tem limitado os processos reflexivos dos licenciandos acerca de práticas criativas e transformadoras, o que, conseqüentemente, acaba por limitar a reconstrução/redefinição das teorias que sustentam o trabalho docente.

Nos dias atuais, a relação distante entre os pares teoria e prática tratada por Piconez (1988) ainda prevalece. Isso pode ser evidenciado nos currículos das instituições formadoras que ainda estabelecem o estágio como a parte prática e final do curso. Em contrapartida, avançamos no sentido de que hoje, ao ingressar no ensino superior, os acadêmicos têm a possibilidade de participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão, oportunidade criada pela Constituição de 1988<sup>3</sup> ao estabelecer a indissociabilidade entre os componentes da tríade ensino, pesquisa e extensão.

A partir da implementação dessa lei, os componentes da tríade passam a ser desenvolvidos de maneira articulada com o plano de curso das universidades buscando potencializar a formação e torná-la mais completa. Diferentes entre si, os elementos ensino,

---

<sup>3</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 207.

pesquisa e extensão são interdependentes e cada um representa um meio de aquisição de saberes distintos que se somam, complementam-se e colaboram para a aquisição de conhecimentos oriundos dos locais onde são desenvolvidas as atividades próprias da profissão docente. O princípio de indissociabilidade entre os três elementos citados está presente no Regimento da Universidade Federal de Santa Maria (SANTA MARIA, 2011) como política institucional que visa à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura, ratificando o que está previsto constitucionalmente, no sentido de criar condições para que a universidade cumpra seu papel social.

Em posse dessas informações, reconhecemos os projetos e a disciplina de ECS como espaços potenciais para elaboração de conhecimentos em torno da atividade docente. Assim, pesquisamos, neste trabalho, a relação da participação dos discentes em projetos (ensino, pesquisa e extensão) e as implicações na atuação do discente no Estágio Curricular Supervisionado.

O interesse pela temática surgiu<sup>4</sup> pelo fato de, enquanto acadêmica, ter participado do Projeto Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Educação Física da Universidade de Passo Fundo (UPF). Estar presente na sala de aula possibilitou familiarizar-me com esse lugar, entender suas dinâmicas de funcionamento, desenvolver conhecimentos e compreensões sobre como planejar as ações e estratégias didáticas; selecionar as atividades pedagógicas; agir e conversar com os alunos, percebendo suas necessidades emocionais e interesses; conhecer o trabalho docente a partir das perspectivas dos professores pertencentes ao quadro docente da escola, contando com a possibilidade de compartilhar as dúvidas e anseios com o grupo de pibidianos. Essa experiência prévia teve início no segundo semestre da graduação e caracterizou-se como um fator determinante para minha atuação do ECS, pois os saberes provindos das experiências no projeto possibilitaram atuar frente à turma e à escola com maior segurança e preparo para enfrentar os estranhamentos, inseguranças, conflitos que acompanham essa etapa da formação docente.

A opção pela Universidade Federal de Santa Maria fundou-se pela busca de novas atividades e conhecimentos em outro espaço formativo, já a escolha pelo curso de pós-graduação em Ed. Física Escolar foi baseada no reconhecimento sobre necessidade de qualificar minhas práticas como professora de Ed. Física da rede pública municipal de Arroio do Tigre, minha terra natal.

---

<sup>4</sup> A opção pelo emprego da primeira pessoa do singular nesta parte do texto deve-se ao fato de que esta apresenta motivações pessoais que implicam a elaboração do presente projeto. Contudo, ao longo do texto, passo a utilizar a primeira pessoa do plural por compreender que tudo o que elaboramos se faz junto com alguém, ou seja, professores, colegas, alunos, autores, etc.

Ao buscarmos<sup>5</sup> no currículo dos professores trabalhos que contemplem a temática abordada, encontramos produções a respeito da disciplina de estágio, a participação acadêmica em determinados espaços<sup>6</sup> formativos e as experiências<sup>7</sup> proporcionadas nesses espaços (KRUG, 2011; KRUG, 2012), porém ambos não buscaram estabelecer relações com todas as disciplinas de estágio. Em posse dessas informações, percebemos nesse tema a oportunidade de investigar as influências da participação em variados projetos, iniciadas anteriormente ao período de estágio.

Por meio do objetivo geral buscamos Identificar e analisar de que modo as experiências formativas proporcionadas pelo curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria implicam a qualificação do acadêmico para a docência nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Para a consolidação do mesmo apresentamos, também, os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Educação Física;
- b) identificar os projetos de ensino, pesquisa e extensão do curso de Educação Física que estão registrados no Gabinete de Projetos GAP/CEFD;
- c) identificar e analisar as experiências formativas vivenciadas pelos estagiários ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física;
- d) analisar as relações das experiências formativas mapeadas e a atuação dos acadêmicos no Estágio Curricular Supervisionado.

Nossa intenção, com este trabalho, foi reunir dados que possibilitem uma compreensão sobre as relações existentes entre diferentes experiências vividas pelos acadêmicos e uma qualificação do acadêmico para a atuação no estágio supervisionado. Desse modo, acreditamos poder contribuir para uma reorganização/reestruturação das diferentes atividades formativas de caráter extensionista ou de pesquisa para que, efetivamente, dialoguem com o currículo e, particularmente, com os estágios curriculares supervisionados.

A partir desses aspectos, apresentamos como problema de estudo a seguinte questão: como as experiências formativas acumuladas a partir dos programas de pesquisa, ensino e/ou extensão, ofertados pelo curso de Licenciatura em Educação Física, implicam a atuação do acadêmico no Estágio Curricular Supervisionado.

---

<sup>5</sup> Busca realizada durante o segundo semestre do ano de 2016, no currículo lattes de trinta e quatro professores do curso de licenciatura em Ed. Física da Unidade CEFD/UFMS.

<sup>6</sup> Espaços formativos no CEFD/UFMS relacionados ao contexto escolar.

<sup>7</sup> Provindas da participação em grupos de estudo, projetos de pesquisa, ensino e extensão e das atividades de ECS.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A qualidade do trabalho docente desenvolvido nas escolas é, de forma recorrente, relacionada à formação e qualificação dos profissionais que nela atuam. Nessa esfera, também são discutidos outros fatores (políticas educacionais, remuneração, valorização, etc.), porém, ao pensarmos o ensino, o elemento destaque é a formação. Isso porque os saberes, conceitos e concepções adquiridos no decorrer desta implicam diretamente o método de intervenção adotado pelo professor na sua práxis.

Segundo Freire (2011, p. 25), a formação é algo permanente que se estabelece como uma via de mão dupla, na qual “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Assim, percebemos a formação como fruto de um exercício contínuo que transcende os saberes proporcionados pelas instituições de ensino superior acontecendo, também, no dia a dia escolar, nas relações entre os indivíduos (professor/aluno).

As palavras de Tardif (2002) também expressam a intencionalidade para que a formação oportunizada pelas Instituições de Ensino Superior não se restrinja a saberes conceituais, mas que reconheça os contextos de prática profissional (escolas) como espaços de produção de conhecimento em torno da profissão docente, ao passo que também propõe a estreita relação entre esses estabelecimentos, por meio “da implementação de novos dispositivos de formação profissional que proporcionem um vai e vem constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.” (TARDIF, 2002, p. 286).

Em seus processos formativos, os professores modificam, com o passar do tempo, seus saberes em torno da própria profissão docente. Para Tardif (2002), o “saber” compreende os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, o saber, o saber fazer e o saber-ser.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem a tona, no próprio exercício de trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 61).

O autor mostra-nos que os saberes envolvidos na profissão docente ultrapassam a compreensão de conteúdos limitados, abarcando diversos objetos, questões e problemas oriundos do seu trabalho. Logo, para os professores, a experiência de trabalho pode significar

uma fonte do seu saber ensinar. Os saberes também se referem a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos em comum entre os professores e os alunos como pertencentes a um mesmo mundo social; nesse caso, a sala de aula.

Para o autor, a formação profissional pode ser percebida pelo menos em quatro fases de formação, iniciando-se na formação escolar que se transforma na formação inicial e valida-se no ingresso na profissão e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional (TARDIF, 2002, p. 287).

Atualmente, o componente curricular que busca contemplar, prioritariamente, a fusão dos elementos teoria e prática, bem como a proximidade entre os estabelecimentos de ensino, é a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Enquanto disciplina obrigatória, trata-se do momento em que o acadêmico é inserido no contexto escolar para experienciar a docência ao orientar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica.

De acordo com o que a legislação dispõe no Parecer CNE/CP n. 21, de 6 de agosto de 2001, o estágio é o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática e depois poder exercer uma profissão ou ofício. O referido documento aborda, também, o ECS como um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Dessa forma, supõe-se uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

As disciplinas de ECS contam, também, com um número de horas destinadas à sua realização. Na Resolução CNE n. 2/2002, foram destinadas 400 horas para realização de atividades propostas pelas disciplinas de ECS, devendo ser iniciadas a partir da segunda metade do curso. Além dos estágios, o mesmo documento prevê 400 horas de prática, na forma de componente curricular integrante das disciplinas com carga horária parcial, desde o início do curso. A partir da análise das cargas horárias e suas distribuições, podemos afirmar que o contato dos acadêmicos com a escola acontece de forma crescente, inicialmente por meio das disciplinas de carga horária parcial e a partir da segunda metade do curso com os estágios, ou seja, ao longo do curso.

Nesse universo, Zabalza (2014) defende que a disciplina de ECS busca estabelecer uma alternância ou complementação entre os saberes teórico/prático; ao fazê-lo, caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem baseada no trabalho. Se assim for, o acadêmico tem a oportunidade de reproduzir seus conhecimentos teóricos ao elaborar seus planos de aula. Ao

executá-los na escola, identifica a efetividade ou não das atividades elaboradas, ao passo que exercita a própria habilidade de modificá-las de acordo com as circunstâncias. Porém, ao confrontarmos a fala do autor com configuração de ECS (que inicia a partir da segunda metade do curso), percebemos a complementação entre saberes fragilizada, pois a atual distribuição curricular das disciplinas não garante a alternância entre a teoria e a prática, o que nos leva a um modelo de composição curricular em que uma disciplina sobrepõe à outra.

Diante da disposição do ECS nos currículos, a disciplina acaba, por vezes, reconhecida como um espaço de aplicação de teorias, como uma espécie de “encerramento” em que se coloca em prática os conhecimentos teóricos. Nesse particular, Zabalza (2014) esclarece que a experiência prática promovida pelo estágio não deve estar restrita a um simples treinamento técnico, mas sim que inclua a concepção de desenvolvimento pessoal, o qual costuma ser atribuído ao conceito de educação.

Por sua vez a educação surge como um processo mais aberto, menos padronizável e mais orientado a afetar os aspectos pessoais dos sujeitos. [...] a divisão dicotômica das pessoas e seus itinerários formativos carece de sentido. Se separarmos a formação do desenvolvimento das pessoas enquanto sujeitos e a vincularmos apenas à sua atuação no trabalho, corre-se o risco de mecanizar a formação, reduzi-la a um processo puramente instrumental. Uma nova estratégia do sistema para esvaziar os sujeitos de si mesmo e, inseri-los cada vez mais nas conveniências do próprio sistema: seja trabalhista, social ou político. (ZABALZA, 2014, p. 72).

Para tanto, estar frente à turma não se reduz à aprendizagem do labor como se esses saberes fossem exatos e imutáveis. Pelo contrário, estagiar é estar inserido em situações concretas de ensino aprendendo com as situações cotidianas provindas das próprias ações desenvolvidas pelos estagiários, com os alunos, com os pais e demais integrantes desse universo.

Para que o ECS assuma seu potencial formativo, Almeida e Pimenta (2014) alertam sobre a necessidade de uma atuação marcada pelos estudos, pela problematização, pela reflexão e pelo diálogo somado às ações. Assim, a disciplina acaba por proporcionar aos envolvidos a experiência de problematização e reflexão sobre o trabalho docente, as práticas pedagógicas e institucionais, dos determinados contextos sociais, históricos e culturais em que os estagiários estão inseridos.

O estágio, segundo Krug e Krug (2013), consiste no exercício da transição da condição de estudante para a condição de professor. Em conformidade com essa afirmação, Pimenta e Lima (2012) acrescentam que, nessa disciplina, são trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício da profissão. No entanto, destacamos que o número de horas a que se destina a sua realização

é restrito, podendo não comportar uma efetiva contribuição para o desenvolvimento dos aspectos citados pelos autores.

No curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos CEFD/UFSM, é destinada a carga horária das disciplinas de ECS 405 h. São desenvolvidas nos seguintes períodos: Estágio Supervisionado I, durante o quinto semestre (120h), II durante o sexto semestre (120h), III durante o sétimo semestre (120h) e Seminário de Estágio Supervisionado durante o oitavo semestre (45h). Estes são realizados nas três etapas da educação básica obedecendo à seguinte sequência: (I) Ensino Médio, (II) Séries finais do Ensino Fundamental, (III) Séries iniciais do Ensino Fundamental; como fechamento: Seminário de Estágio Supervisionado. Essa última disciplina objetiva analisar e refletir acerca dos relatos sobre as práticas realizadas pelos estagiários na Educação Física nos diferentes níveis de ensino e na Prática Curricular.

Uma possibilidade de ampliação da experiência acadêmica no contexto escolar para além dos ECS são os projetos de extensão, sugeridos pelas pesquisadoras do CEFD/UFSM Castro e Günther (2013), pelo fato de estes também se caracterizarem como espaços geradores de experiências que contribuem para a realização dos estágios, porém desconexas ao currículo.

Bastante semelhantes às práticas de estágio, essas atividades têm proporcionado a inserção no contexto escolar no turno inverso ao das aulas da graduação e estão disponíveis no decorrer desta antes mesmo da atuação nos estágios. Tais experiências são denominadas por Silva e Bracht (2005) como experiências precoces. Os mesmos autores esclarecem que, ao serem realizadas no ambiente escolar, com diferentes turmas e em período anterior ao da realização dos estágios, constituem-se como um momento em que o acadêmico tem a oportunidade de se ambientar na escola, de conhecê-la e de conhecer variados contextos e a forma como se apresentam.

A partir do vínculo estabelecido entre a universidade e a escola, fica manifestada, também, a aproximação entre o universo acadêmico e o escolar, o que Günther e Costa (2014) caracterizam como um passo importante no processo formativo, visto que a escola, atualmente, exige do professor mais do que dominar os conteúdos disciplinares. Ela requer, sobretudo, preparo para lidar com os diversos contextos e suas peculiaridades. Na mesma direção, Silva e Bracht (2005) reforçam a relevância das experiências precoces na construção de identidades e saberes dos/as professores/as pelo fato de possibilitar a aproximação entre dois universos fundamentais para a formação do/da professor/a: a formação inicial e o contexto escolar.

## 2.2 PROJETOS DE ENSINO/PESQUISA/ EXTENSÃO E FORMAÇÃO INICIAL

A Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes) defende que a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão tem favorecido a aproximação da universidade e sociedade, bem como a autorreflexão crítica, a emancipação teórica, a prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico (ROSÁRIO et al., 2013). Assis e Bonifácio (2011, p. 41) esclarecem que o processo formativo deve garantir ao aluno a assimilação do conhecimento, “por meio do ensino ministrado nas aulas; pela participação em projetos de extensão, que o deixem em contato direto com a comunidade; ou através da pesquisa científica, que proporciona o embasamento teórico da sua área de atuação.”

Entre os elementos da tríade – ensino, pesquisa e extensão –, destacamos as atividades de caráter extensionista, pelo fato de estas terem possibilitado a aproximação dos acadêmicos aos contextos reais da profissão antes mesmo da atuação no ECS. De acordo com Campregher e Meneghel (2010, p. 2), essas atividades assumem seu caráter formativo à medida que “propiciam ao acadêmico a reflexão sobre a realidade e o redimensionamento do conhecimento técnico adquirido na sala de aula, em uma interlocução teórico-prática geradora de complementações, aprofundamento e re-significações para ambas.”

Em posse dessas informações, os princípios que norteiam as atividades de ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) estão contidos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Esse documento, elaborado com a comunidade universitária, estabelece as diretrizes das políticas para o ensino, pesquisa e extensão, buscando uma educação mais inclusiva, cidadã, autônoma e empreendedora na inovação, na permanente qualificação das pessoas, na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade.

A UFSM, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (proposto pelo artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988), estabelece as políticas para essa tríade:

- Atividades de Ensino levam em conta a missão<sup>8</sup>, a visão<sup>9</sup> e valores<sup>10</sup> da referida instituição e são orientadas pelas diretrizes: Novas Tecnologias e

<sup>8</sup> Construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade de modo sustentável.

<sup>9</sup> Ser reconhecida como uma instituição de excelência na construção e na difusão do conhecimento, comprometida com o desenvolvimento da sociedade, de modo inovador e sustentável.

Metodologias; Transversalidade e Interdisciplinaridade; Formação Continuada; Educação Autônoma e Empreendedora; Inovação Curricular; Sistema de avaliação e Avaliação da aprendizagem; e, Formação humanista e inclusiva.

- As atividades de Pesquisa buscam a expansão e melhoria da qualidade da atividade científica, preocupando-se com a formação de novos pesquisadores conscientes de uma atitude profissional ética, comprometidos com práticas autossustentáveis, com responsabilidade social, cientes da necessidade de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares na construção de um profissional capaz de atender as demandas da sociedade atual, com uma postura crítica e aberta a novas ideias.
- E, as atividades de caráter extensionista propõem a atuação acadêmica junto às comunidades, reconhecendo a capacidade dos sujeitos na proposição de possíveis soluções e não apenas objetos de pesquisa.

Atualmente, no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), paralelos ao currículo, estão vigentes, aproximadamente, 140 projetos<sup>11</sup> (ensino, pesquisa e extensão) disponíveis à participação dos acadêmicos. Nesse sentido, sugerimos que a disponibilização desses projetos para a participação dos acadêmicos antes ou paralela ao período de atuação nos estágios pode caracterizar-se como uma experiência prévia, visto que o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade em questão evidencia que a disciplina de Estágio é o primeiro momento em que o acadêmico assume a postura de professor no ambiente escolar.

---

<sup>10</sup> Comprometer-se com a educação e com o conhecimento, com base nos seguintes valores: liberdade, democracia, ética, justiça, respeito à identidade e à igualdade, compromisso social, inovação e responsabilidade.

<sup>11</sup> Informação fornecida pelo gabinete de projetos – GAP, da unidade CEFD da Universidade de Santa Maria.

### 3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório, a partir do interesse em compreender de que forma as experiências formativas ofertadas paralelamente ao currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria implicam a forma de atuação dos acadêmicos durante o ECS. A pesquisa de caráter qualitativo é definida por Bogdan e Biklen (1994, p. 16) como uma abordagem que privilegia

[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Para sustentar esse conceito, os mesmos autores apontam cinco características básicas dessa abordagem:

[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o pesquisador o seu principal instrumento; a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavra ou imagens e não de números; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de “baixo para cima”, com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas; e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

A opção pela pesquisa qualitativa deu-se devido à importância por ela atribuída ao processo formativo de professores, pois tal natureza de estudo quando relacionada à formação docente tem possibilitado um olhar mais amplo acerca dos diferentes aspectos e momentos do processo de ensino da área. O estudo exploratório nos auxiliou no levantamento de dados para seleção dos sujeitos participantes desta pesquisa, esta escolha se deu devido o mesmo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a construir hipóteses. (GERHARDT, 2009)

Para a coleta de dados, utilizamos três instrumentos, sendo eles: análise documental, questionário e entrevista semiestruturada. A análise documental foi implementada no sentido de compreendermos a proposta de formação inicial presente no Plano Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física (CEFD/UFSM) e identificarmos os projetos de ensino, pesquisa e extensão registrados no GAP. No PPP, investigamos: perfil do egresso, objetivos, matriz curricular, princípios articuladores e a organização do estágio curricular

supervisionado. Com esse movimento, objetivamos compreender o contexto pedagógico no qual o estagiário vivencia experiências formativas desenvolvendo sua docência. A análise documental nos permite aprofundar a discussão sobre os achados da entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

O questionário foi inserido neste estudo como um instrumento por meio do qual identificamos as peculiaridades do percurso acadêmico de cada participante. Assim, teve caráter seletivo ao diagnosticar os projetos, tempo de permanência e a disponibilidade para participar do estudo. Por meio da entrevista semiestruturada, estagiários foram questionados a respeito das suas experiências em projetos e o modo com que estas implicaram a atuação no estágio supervisionado.

Foram selecionados, como sujeitos da pesquisa, cinco acadêmicos de cada disciplina que estejam realizando ou que já realizaram as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física. Para participar do estudo, o acadêmico devia ter participado de algum projeto de pesquisa, ensino e/ou extensão durante sua formação. A seleção dos voluntários visou à variedade tipológica de projetos, levando em conta o maior tempo de participação. Os que não atenderam a esse quesito foram automaticamente excluídos. Seguem os quadros<sup>12</sup> contendo os projetos, núcleos, grupos de estudos e programas selecionados.

Na análise do conteúdo utilizamos a triangulação de modo a prever os diversos ângulos de análise, as diversas necessidades de recortes de recortes e ângulos para que a visão não seja limitada e o resultado não seja restrito a uma perspectiva (TUZZO; BRAGA, 2016).

Quadro 1 – Projetos

Projetos	Classificação	Número de Registro
<b>Treinamento Físico sob hiperoxia em dislipidêmicos.</b>	Pesquisa	043035
<b>Ginástica escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal.</b>	Pesquisa	045293
<b>Corpos, gêneros e sexualidades: conversas com o ensino médio.</b>	Pesquisa	042805
<b>Estudo da qualidade dos contextos ambientais na promoção e proteção do desenvolvimento infantil.</b>	Pesquisa	037471
<b>As Contribuições e Implicações do PIBID no Processo de</b>	Pesquisa	042700

<sup>12</sup> Os dados não expressam plenamente os projetos, núcleos, grupos de estudos e programa existentes no CEFD, e sim os dados disponíveis no gabinete de projetos e página eletrônica do centro.

<b>Formação Continuada em Serviço de Professores (as) Supervisores (as).</b>		
<b>Formação continuada em serviço de professores (as) supervisores (as) sobre a ótica do subprojeto Pibid Educação Física.</b>	Pesquisa	045777
<b>Handebol na UFSM.</b>	Extensão	017445
<b>Projeto hidroginástica para terceira idade.</b>	Extensão	029287
<b>Projeto UFSM na série bronze do futsal gaúcho</b>	Extensão	041680
<b>Voleibol.</b>	Extensão	

Fonte: Autores.

Quadro 2 – Grupos de pesquisa

<b>Grupos de Pesquisa<sup>13</sup></b>	<b>Classificação</b>	<b>Registro</b>
<b>Grupo de Estudos de atividade motora adaptada.</b>	-	-
<b>Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física.</b>	Pesquisa	-
<b>Grupo de Estudos em diversidade, corpo e gênero – GEDCG.</b>	Pesquisa	027657
<b>Núcleo de Estudos e Pesquisas em Comunicação e Mídia na Educação Física NEP/ Comefe.</b>	-	Sem registro
<b>Núcleo de Estudos em Medidas e Avaliação para Educação Física e Saúde – Nemaefs.</b>	Extensão	033528
<b>Núcleo de Ensino e Pesquisas em Arte Marciais para Educação e Saúde - Nepam.</b>	-	Sem registro
<b>Núcleo de Educação Física Escolar Inclusiva – Nefeis.</b>	-	Sem registro

<sup>13</sup> Embora apresentem nomenclaturas diferentes os núcleos e grupos de estudos estão registrados no Diretório de grupos de pesquisa da Pró- reitoria de Pós- Graduação e Pesquisa na categoria grupos de pesquisa.

Quadro 2- Grupos de pesquisa

<b>Grupos de pesquisa</b>	<b>Classificação</b>	<b>Registro</b>
<b>Núcleo Universitário de Esportes: fase Equipes Laboratório</b>	Ensino	023048

Fonte: Autores.

Quadro 4 – Programas

<b>Programas</b>	<b>Classificação</b>	<b>Registro</b>
<b>Programa de Educação Tutorial (PET).</b>		
<b>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).</b>	Ensino	-
<b>Programa de acompanhamento de depressivos (Proad).</b>	Extensão	6260
<b>Pibid Interdisciplinar: Organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física e pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental.</b>	Ensino	037662
<b>Pibid: Educação Física na Educação Básica.</b>	Ensino	037841
<b>Programa Segundo Tempo.</b>	Extensão	023789

Fonte: Autores.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

### 4.1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PERCURSO ACADÊMICO

A formação inicial nos cursos de licenciatura compreende o período em que os acadêmicos, à medida que cursam as disciplinas curriculares, têm a oportunidade de assimilar os saberes pertinentes à profissão docente. Para esse percurso, a legislação prevê, na resolução CNE/CP 2/2002, a obrigatoriedade do cumprimento de duzentas horas em atividades acadêmico-científico-culturais, além das disciplinas pertencentes à grade curricular.

No período em que cumprem tais exigências, os estudantes podem optar ainda por ampliar o período de participação em atividades desse caráter e, assim, ultrapassar a carga horária exigida. Uma opção para essa ampliação são os projetos de ensino, pesquisa e extensão sugeridos por Minuzzi (2010) como importantes aos processos formativos. Em seu estudo, a autora destaca que estes valorizam as experiências significativas de ensino-aprendizagem vivenciadas no curso de licenciatura e que, posteriormente, são levadas para a trajetória profissional. Ao passo que essas experiências se entrelaçam com as experiências curriculares, são traçados e percorridos caminhos distintos pelos acadêmicos que levam a construção de processos formativos individuais, diferenciados e singulares.

Ao ingressar no ensino superior, os acadêmicos carregam individualidades, percepções e motivações construídas a partir de experiências passadas. Assim, as características próprias de cada indivíduo os levam a considerar diferentes aspectos da graduação como mais ou menos importantes. Uma vez que os acadêmicos identificam e procuram nos projetos as características que coincidem com seus interesses, passam a trilhar, mesmo de forma inconsciente, caminhos distintos aos propostos pelo currículo, construindo assim a singularidade da sua formação.

Durante a análise do percurso realizado pelos quarenta acadêmicos participantes desta pesquisa, diagnosticamos que a participação destes esteve concentrada em noventa e três projetos distintos, desenvolvidos por meio de núcleos, grupos de estudos, programas e laboratórios. Já, os vinte selecionados concentraram suas participações nos projetos citados no quadro abaixo:

Quadro 5:

Projetos	Sujeitos
----------	----------

<b>Treinamento Físico sob hiperoxia em dislipidêmicos.</b>	Bruna
--	-------

<b>Projetos</b>	<b>Sujeitos</b>
<b>Ginástica escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal.</b>	Jean
<b>Corpos, gêneros e sexualidades: conversas com o ensino médio.</b>	Ester
<b>Estudo da qualidade dos contextos ambientais na promoção e proteção do desenvolvimento infantil.</b>	Jaime
<b>As Contribuições e Implicações do PIBID no Processo de Formação Continuada em Serviço de Professores (as) Supervisores (as).</b>	Fabio
<b>Formação continuada em serviço de professores (as) supervisores (as) sobre a ótica do subprojeto Pibid Educação Física.</b>	Fabio, Ivana
<b>Formação Inicial e docência precoce: uma análise a partir do subprojeto Pibid Educação Física.</b>	Anita
<b>Handebol na UFSM.</b>	Bruna
<b>Projeto hidrogenástica para terceira idade.</b>	Ester
<b>Projeto UFSM na série bronze do futsal gaúcho</b>	Alex, Pedro
<b>Voleibol.</b>	Pedro
<b>Grupo de Estudos de atividade motora adaptada.</b>	Alice
<b>Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física.</b>	Ariel
<b>Grupo de Estudos em diversidade, corpo e gênero – GEDCG.</b>	Ester
<b>Núcleo de Estudos e Pesquisas em Comunicação e Mídia na Educação Física NEP/ Comefe.</b>	Cátia

**Núcleo de Estudos em Medidas e Avaliação  
para Educação Física e Saúde – Nemaefs.**

Laura

<b>Projetos</b>	<b>Sujeitos</b>
<b>Núcleo de Ensino e Pesquisas em Arte Marciais para Educação e Saúde - Nepam.</b>	Laura
<b>Núcleo de Educação Física Escolar Inclusiva – Nefeis.</b>	Laura
<b>Núcleo Universitário de Esportes: fase Equipes Laboratório</b>	Cátia
<b>Programa de Educação Tutorial (PET).</b>	Clara
<b>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).</b>	Alana, Laura, Enzo, Mauro, Ana, Iago, Ariel, Icaro, Jaime, Alice, Alex, Pedro, Lara e Ivana
<b>Programa de acompanhamento de depressivos (Proad).</b>	Ester
<b>Programa Segundo Tempo.</b>	Enzo, Pedro, Clara, Jean e Fábio

Fonte:

Nessa primeira seção das análises, apresentaremos as especificidades das experiências formativas e o lugar que ocupam no percurso acadêmico dos investigados.

Na realização da leitura inicial das transcrições, chamou-nos atenção o número expressivo de participantes do Pibid<sup>14</sup>. Entre os vinte indivíduos, apenas seis não participaram do referido projeto, os demais estão ou estiveram em algum momento nele inseridos. Embora seja classificado como um projeto de ensino, o Pibid<sup>15</sup> possui características de extensão. A mais evidente delas é o vínculo estabelecido entre o acadêmico (universidade) e a sala de aula da rede pública (escola). Assim, alguns relatos nos mostram que a inserção oportunizada pelo Pibid representa a possibilidade de experienciar a profissão em um período anterior aos Estágios Curriculares, bem como possibilita a ampliação do tempo destinado ao exercício da docência.

<sup>14</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

<sup>15</sup> O Pibid tem como objetivos: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; Contribuir para a valorização do magistério; Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

*[...] só a partir do quinto semestre eu ia ter o contato com a escola, então o PIBID ia conseguir, ele ia nos inserir na escola antes mesmo dessa vivência que a gente teria no estágio supervisionado e pela importância dele em questão da gente ter o contato com a direção, com os professores da escola, com quem atua diretamente lá, conhecer a realidade [...]. (Jaime)<sup>16</sup>*

*Pra entrar na escola, é só nos estágios, antes nenhuma outra disciplina chega a entrar na escola e, através do PIBID, desde o segundo semestre já inserido em escola sabendo como é o contexto lá, como é que funciona lá. (Mauro)*

*Até acho que todo mundo deveria ter essa chance de entrar, porque, se tu vai deixar para o quinto semestre entrar no estágio, tem aquele choque, tu não vai saber lidar. Tendo já a realidade das crianças que a escola está inserida acho que isso é o principal. (Lara)*

Com base na fala dos entrevistados, entendemos que o Pibid constitui um potencial espaço para a aprendizagem dos saberes docentes. Günther e Costa (2014), a partir da análise de determinado subprojeto, relatam que as aprendizagens dos seus integrantes estiveram voltadas ao planejamento de aulas para as diferentes turmas e alunos a partir de suas características específicas, nas relações professor/alunos e professor/colegas professores. Estas também foram identificadas neste estudo e são perceptíveis nos trechos de três entrevistas.

*E eu aprendi que não é assim: chegar lá e só impor as coisas. Aprendi também a lidar com os alunos. Hoje eu sou treinador de uma equipe de sub 17 e eu acho que o PIBID me ajudou muito a saber lidar com os jovens, ter uma didática. (Alex)*

*Eu acho que seria de tudo um pouco porque, como eles são crianças, eles estão sempre ligados, sempre hiperativos e querem fazer de tudo. Então, tendo essas várias, vamos dizer que eu aprendi muita coisa, eu pude lidar com todas e saber lidar um pouco, claro que sempre tem as surpresas que aparecem, mas vamos dizer que eu estaria um pouco mais preparada para trabalhar. (Laura)*

*Para mim, o mais importante foi o fator de conduzir aula frente ao aluno. Eu sou bastante tímido e isso o Pibid me ajudou muito, com conversas com a professora supervisora na escola. Fator planejamento também, ela sempre cobrando plano de aula e tudo... isso fez muita diferença. (Mauro)*

Entendemos que os acadêmicos buscam nesse projeto um meio de complementar a graduação no sentido de exercitar a prática profissional da mesma. Logo, entendemos, também, que este vem sendo considerado pelos alunos como oportunidade de buscar aprendizagens experienciais, caracterizadas por Pimentel (2007), por exigir e ensiná-los o

---

<sup>16</sup> Utilizamos nomes fictícios para preservar o anonimato dos sujeitos.

exercício contínuo da ação (ministrar aulas) e reflexão (análise posterior da aula já realizada).

Além da possibilidade de inserção no contexto escolar o Pibid oferece também bolsas de iniciação a docência aos alunos dos cursos presenciais, de modo que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Logo, além de motivações como disponibilidade e interesse ao inserir-se no referido projeto os acadêmicos podem contar, também, a concessão de bolsas.

No decorrer do processo formativo, os saberes provindos das atividades realizadas no contexto de trabalho, também estão disponíveis aos acadêmicos em forma de projetos de extensão. Estes foram mencionados por um número menos expressivo de entrevistados em comparação ao projeto de ensino tratado anteriormente.

Como já citado, as decisões e preferências dos acadêmicos por determinado assunto podem ser influenciadas pelas experiências vividas e interiorizadas em períodos anteriores à graduação. Para Figueiredo (2014), e de acordo com Dubet (1994), esse conjunto de experiências denomina-se “experiências sociais” e constrói-se durante a trajetória de vida de cada um podendo ser em ambiente escolar ou não. A autora acrescenta que essa bagagem de experiências sociais tende a interferir e influenciar nas ações, interações e hierarquizações, escolhas, filtrando o conhecimento acadêmico que mais interessa ao aluno. Diante dessa compreensão de experiência, entendemos que as experiências sociais também possam influenciar os acadêmicos na escolha por atividades de caráter extensionista.

Ao cruzarmos o conceito de Dubet (1994) com o conteúdo das entrevistas, acreditamos que a participação e a escolha dos projetos possam estar vinculadas a experiências passadas. Alex relata que a opção pelo projeto voltado ao futsal<sup>17</sup> e até mesmo a decisão pelo curso de Educação Física justifica-se pelo fato de, desde pequeno, estar envolvido com a modalidade e participando de equipes. Ele afirma que as atividades desenvolvidas no grupo proporcionaram novos entendimentos sobre o assunto, aprendizagens sobre os aspectos táticos e preparação física, bem como questões paralelas aos jogos, como a logística de administrar uma equipe, preparação de materiais e organização no vestiário. O entrevistado afirma estar no projeto desde o segundo semestre,

---

<sup>17</sup> A partir de uma projeção da participação na Série Bronze do Futsal Gaúcho para 2016, estima-se trazer para o campo acadêmico uma discussão sobre o ensino esportivo com densidade e protagonismo voltados a essa realidade.

desempenhando a função de auxiliar. Atualmente, atua como treinador de goleiros em uma equipe sub 20, auxilia no treinamento do time adulto e expressa o interesse em cursar bacharelado e seguir a carreira de treinador de futsal.

Em se tratando de esportes coletivos, Bruna explica que o gosto pelo handebol foi despertado na escola; já nos primeiros semestres do curso de bacharelado, procurava algo que estivesse relacionado à modalidade. Inicialmente, a entrevistada inseriu-se em atividades voltadas ao handebol adaptado, mas este não correspondeu às suas reais expectativas, o que a levou a auxiliar na criação de novo projeto<sup>18</sup> voltado para a formação de equipes e para o estudo em torno do referido esporte. Hoje a entrevistada cursa Educação Física Licenciatura, desempenha a função de atleta na equipe feminina e colabora na elaboração do treinamento.

De outra parte, Pedro expõe que, embora a modalidade voleibol<sup>19</sup> não o atraia, optou entrar no projeto nas funções de jogador e preparador físico, com o intuito de aprender o voleibol e potencializar sua formação como profissional na área. Ele esclarece que tal desinteresse é consequência de sua atuação profissional no vôlei durante a infância até a maior idade, porém acrescenta que isso não se constituiu uma justificativa para não participar; pelo contrário, fez com que reconhecesse a importância dos conceitos envolvidos nessa modalidade em sua formação profissional, e não mais sob a perspectiva de um ex-atleta.

Como podemos observar, a opção pela extensão está diretamente atrelada a experiências já vividas. Isso se evidencia no conteúdo das falas quando é expresso o interesse dos indivíduos em reestruturar e ressignificar os conhecimentos provindos das experiências em outros contextos por do exercício da docência, mesmo quando essas vivências passadas não se caracterizaram como experiências positivas, em busca de novos conceitos/conhecimentos visando à sua importância para futuramente trabalhar com as diversas modalidades em âmbito profissional. Nos diferentes relatos, o ponto em comum foi a presença de experiências anteriores até mesmo ao ingresso no curso de licenciatura como elemento que incide sobre escolhas relativas ao curso e durante o percurso acadêmico.

---

<sup>18</sup> Tem como objetivo criar e desenvolver processos teóricos- práticos referentes a formação esportiva, qualificação profissional, investigação em handebol e consolidar a estruturação do Centro de Excelência em Handebol.

<sup>19</sup> Não constam informações a respeito dos objetivos desse projeto no meio eletrônico.

Diferentemente do ensino e da extensão, os projetos de pesquisa parecem tornar-se alvo de procura por um número menor de acadêmicos e em um período mais tardio que, nesse caso, compreende do terceiro semestre ao término do curso. Ao analisarem a participação dos acadêmicos em atividades de pesquisa, Dal Toé, Ensslin e Reina (2011) constataram que a não adesão, muitas vezes, está atrelada à incompreensão da importância da produção científica para seu crescimento profissional. Logo, a incompreensão da importância dessas atividades pode postergar a procura dos acadêmicos por atividades de pesquisa e conseqüentemente pela produção científica. Outro ponto destacado pelos entrevistados também converge com o discurso dos autores, pois, nas falas a seguir, dois voluntários relatam que o envolvimento com a pesquisa ocorreu por meio das atividades promovidas pelos grupos de pesquisa e laboratórios. Segundo Jaime, seu ingresso ocorreu por influência de um professor e sua compreensão a respeito da importância em sua formação foi sendo construída no decorrer dos estudos. Igualmente, Bruna relata:

*[...] eu entrei no laboratório foi mais ou menos na época do handebol daí fui fazendo estágios ali e aprendendo como é que funcionava e aí depois em 2016 o professor me passou a missão de escrever um projeto junto com ele por que ele queria fazer treinamento, aí nos escrevemos o projeto e a gente submeteu pro comitê de ética [...] (Bruna)*

Em contraste, apenas Jaime afirmou ter ingressado nas atividades de pesquisa por reconhecer a importância de, enquanto acadêmico, estar engajado nessas atividades. Em seus relatos, ele acrescenta ainda que a elaboração do TCC também motivou a iniciativa, pois, desde o início da graduação, o voluntário reitera sua convicção a respeito do tema a ser desenvolvido. No entanto, segundo ele, as disciplinas curriculares não fornecem subsídios suficientes para essa construção.

Além dos meios tratados nos parágrafos anteriores, outras formas de aquisição de conhecimentos disponíveis durante a graduação foram trazidas pelos entrevistados: núcleos, grupo de estudos e programas.

Em apenas duas entrevistas, foram mencionadas participações em cinco núcleos. Desde o início do ensino superior, Laura afirma ter participado de projetos de ensino e extensão desenvolvidos por três núcleos distintos que, em suas atividades, esses promoviam: Estudos e discussões entre profissionais da área da saúde interessados em

temas da área de medidas e avaliação<sup>20</sup> para a Educação Física e Saúde; Estudos e ações a respeito da educação inclusiva<sup>21</sup>; Conhecimento das leis e normas trazidas pelas lutas<sup>22</sup>, bem como suas práticas. Segundo a participante, os estudos e ações ofertados nesse espaço possibilitaram melhor compreensão a respeito do processo de acompanhamento do crescimento dos alunos. Laura relata que se apropriar desses conhecimentos a auxiliou muito durante as aulas. A mesma estudante acrescenta que acompanhar o aluno no decorrer de seu crescimento também caracteriza uma das atribuições da Educação Física, uma vez que esta pertence à área da saúde. No segundo núcleo, ela alerta sobre a importância de se constituir uma profissional apta para lidar/identificar as diferentes deficiências e capaz de oportunizar a seus alunos uma aula de Educação Física inclusiva. A vivência no terceiro núcleo, segundo a voluntária, possibilitou compreensões mais amplas em torno da prática das lutas, entendendo-as em seu lado artístico e até mesmo como dança, de modo que possam ser realizadas na escola como representação cultural.

Por outro lado, Cátia relata que sua inserção no primeiro núcleo<sup>23</sup> ocorreu devido à afinidade com a prática de esportes. As modalidades ofertadas pelo núcleo estendiam-se a todos os universitários da instituição. Logo, sua atuação não se deteve somente em fazer parte da equipe representante da universidade, mas também na colaboração nos planejamentos e treinamentos da modalidade basquetebol a serem desenvolvidos no grupo. Em seu tempo de participação, a entrevistada relata ter adquirido conhecimentos nos

---

<sup>20</sup> Este núcleo de estudos tem por objetivos instrumentalizar os profissionais da educação física, fisioterapia, nutrição, psicologia e medicina para realizar ações válidas, objetivas e fidedignas com sua clientela.

<sup>21</sup> Este núcleo de estudos aborda a educação física escolar seus profissionais e acadêmicos. a avaliação e suas medidas dentro da educação física escolar: avaliação neuromuscular, metabólica, comportamental e social/ o aspecto pedagógico do ato de avaliar. Temáticas: aptidão motora (qualidades físicas indicativas da saúde e atléticas), a interação social e afetiva, a proficiência motora, a inteligência corporal cinestésica, avaliação postural, exercícios físicos para grupos especiais dentro da escola, avaliação da dor, de lesões, ritmo circadiano, estresse, qualidade de vida/ inclusão nas aulas de educação física. temas transversais nas aulas de educação física. Locais de atuação: cursos de educação física - nível superior -, disciplina escolar da educação básica e ensino médio.

<sup>22</sup> Nos encontros do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Artes Marciais são apresentadas e discutidas publicações científicas pertinentes à área de estudo, de acordo com um cronograma previamente estabelecido. Para tanto, são utilizadas como fontes de captação de conhecimento livros, periódicos, artigos científicos, palestras, entre outros, proporcionando a formação e atualização de estudantes e profissionais atuantes na área de artes marciais. Não obstante, através das discussões geradas, são evidenciados problemas para estudos científicos, impulsionando novas investigações que possam suprir oportunamente carências percebidas nesta área de conhecimento. Assim, torna-se possível o desenvolvimento e a difusão do conhecimento produzido por meio de publicações científicas, agregando valores a todos os estudiosos desta área, bem como a criação de eventos e aulas gratuitas para a comunidade interessada nos temas abordados.

<sup>23</sup> O Projeto Equipes Laboratório contempla as diretrizes/metabolizadas a partir do momento em que o Departamento de Desportos Coletivos assumiu a representação da UFSM junto ao Programa de incentivo à prática esportiva nas IFES/Ministério do Esporte 2006. Com o desenvolvimento e a sustentação a práticas esportivas em diferentes níveis através das equipes laboratório, se reforça a máxima extensionista da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

aspectos organizacionais e que, atualmente, são utilizados por ela ao ministrar suas aulas. O segundo núcleo trazido por Cátia voltava-se para os estudos e pesquisas em comunicação e mídia<sup>24</sup>, em suas dinâmicas a entrevistada afirma ter desenvolvido um estudo abordando a relação estabelecida entre a mídia e os esportes, neste foram investigadas as modalidades mais transmitidas, os programas esportivos e o tempo destinado a cada esporte, a presença de novas tecnologias nas universidades e a proposta de inserção destas nas disciplinas dos cursos. Segundo ela, o assunto não só consistiu no tema de TCC, como também foi abordado nas problematizações durante suas aulas na escola.

Igualmente aos núcleos, encontramos nos Grupos de Estudo um número menos expressivo de participantes, apenas três voluntários citam suas participações em três grupos distintos. Krahl et al. (2009), ao tratarem da participação acadêmica em grupos de pesquisa, afirmam que esta tem favorecido uma visão mais ampla do processo de pesquisa ao produzir vínculo e intimidade com o tema abordado, com os professores- pesquisadores e demais acadêmicos integrantes do grupo. As afirmações trazidas pelos autores são perceptíveis na fala de Ariel:

*Eu acredito que o ponto principal do grupo<sup>25</sup> é uma reflexão que ele te possibilita sobre... no início sobre você, porque tu acaba tentando se descobrir o porquê você busca uma licenciatura, o porquê tu segue, por que tu é assim. E aí o grupo me mostrou por que eu cheguei dessa forma, eu consegui me compreender melhor como professor para buscar essa profissão pra mim. Do outro lado, como ele te ensina a fazer uma reflexão sobre si mesmo, ele também te possibilita a pensar que as outras pessoas também tem história sabe. Que os teus alunos também vêm de uma larga história e que assim como a sua história te formou, aqueles alunos estão sendo formados por aquilo que eles passaram. (Ariel)*

<sup>24</sup> Tem por objetivo analisar os processos comunicacionais e midiáticos que determinam, influenciam ou direcionam as atuais instituições sociais e, por conseqüência, a opinião pública sobre a educação física e o esporte. O objetivo foi estabelecido a partir de quatro Linhas de Pesquisa: a) Comunicação e Mídia na Educação Física Escolar; a) Comunicação e Mídia no Esporte; a) Comunicação e Mídia na Saúde; d) Interdisciplinaridade na formação e atuação profissional em Educação Física. Especificamente busca-se: a) Analisar e elaborar novas metodologias de ensino/aprendizagem no campo da educação física escolar, a partir da comunicação e da mídia; b) Analisar o papel da comunicação e da mídia na promoção e manutenção da saúde; c) Analisar o papel da comunicação e da mídia no desenvolvimento e consolidação do esporte enquanto fenômeno social; d) Analisar a formação e a atuação profissional em Educação Física, a partir dos processos da interdisciplinaridade, da comunicação e da mídia. (WEISS Et al., 2010)

<sup>25</sup> Fundamentalmente o trabalho desenvolvido no Grupo repercute sobre: a formação de pesquisadores(as) e recursos humanos qualificados a partir de projetos de pesquisa qualitativa que tematizem a formação de professores(as) e a prática pedagógica em Educação Física; contribuir para projetos de formação permanente junto a redes públicas de ensino a partir da concepção do(a) professor(a) como investigador(a) de sua própria prática e ainda produzir conhecimento sobre as temáticas citadas.

Após a inserção nos grupos, Krahl et al. (2009) relatam que, automaticamente, são inclusos em todas as fases da pesquisa e passam a acompanhar as atividades desenvolvidas. Nesse sentido, Ester afirma que a pesquisa-ação<sup>26</sup> por ela realizada emergiu das discussões promovidas pelo grupo<sup>27</sup> e, posteriormente, concretizou-se na escola. Diferentemente de Alice, que reconheceu no grupo<sup>28</sup> uma oportunidade de produção acadêmica visando ao ingresso na pós-graduação.

Os grupos de pesquisa são constituídos por determinado conjunto de estudantes e professores que se debruçam sobre certa linha de pesquisa. Assim, os acadêmicos, ao optarem por um ou outro grupo, tendem a levar em conta, além do desejo de adquirir conhecimentos, a afinidade com o assunto desenvolvido. Da mesma forma, os entrevistados Ariel, Ester e Alice expressaram intencionalidade em torno do assunto desenvolvido em seus respectivos grupos, pois em seus relatos citam o convite à reflexão, ao estudo e ao debate, bem como o interesse pela produção científica e a qualificação de suas práticas.

Além dos participantes dos grupos de pesquisa, outros cinco acadêmicos afirmaram ter participado de dois programas. Um destinava-se ao público universitário e o outro, embora abrangesse o público infantil, não se desenvolvia no contexto escolar.

Clara, ao relatar sua trajetória nos projetos, afirma ter passado por ambos os programas: em um<sup>29</sup> deles como aluna devido ao fato de estar cursando outra licenciatura; no outro como integrante e acadêmica do curso de Educação Física. A entrevistada afirma que sempre teve gosto pelos esportes e percebeu no programa a oportunidade de praticar diferentes atividades e modalidades esportivas no turno inverso das aulas. No entanto, após o ingresso no curso de Educação Física, tais atividades não tiveram continuidade em razão

---

<sup>26</sup> Este projeto de pesquisa busca acompanhar a promoção de discussões e aprendizagens sobre corpos, gêneros e sexualidades no contexto escolar, especificamente no Ensino Médio, atentando para a atuação dos/s professores/as e em particular, aos de educação física na condução dessas tematizações. A ação caracteriza-se como uma formação continuada para professores/as, gestores/as e funcionários/as pertencentes à comunidade escolar.

<sup>27</sup> Este projeto instituiu um Grupo de Estudos em Diversidade, Corpo e Gênero no contexto das práticas corporais e esportivas, buscando produzir a partir de debates e estudos, projetos de ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidos no curso de formação profissional e continuada em Educação Física, nas escolas de ensino fundamental/médio e na comunidade de Santa Maria e região.

<sup>28</sup> Tem como objetivo a investigação e produção do conhecimento, no âmbito da Educação Física e da AMA relacionadas a pessoas com deficiência (físicas/motoras, sensoriais, intelectuais e múltiplas), altas habilidades e transtorno do espectro autista (TEA), sob a perspectiva da inclusão, educação, saúde, acessibilidade, ergonomia e qualidade de vida, em diferentes contextos de atuação do profissional de Educação Física.

<sup>29</sup> Tem por objetivo democratizar o acesso da comunidade universitária (de instituições públicas de ensino superior), prioritariamente do corpo discente, aos conteúdos das práticas corporais por meio do esporte educacional de qualidade.

do encerramento do programa. Já a inserção no segundo projeto<sup>30</sup>, como acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física, fundou-se na busca por um espaço que contemplasse não somente a educação, mas também a área da saúde. Na realização das atividades, envolviam-se tanto alunos do curso de bacharelado quanto de licenciatura, o que, segundo a voluntária, propiciou a troca de saberes e a superação do estereótipo de que crianças são atendidas somente por licenciandos.

Ao contrário de Cátia, que participou como aluna, outros quatro entrevistados afirmam ter atuado como monitores de diferentes modalidades. Pedro afirma que a participação no programa caracterizou-se não só como uma oportunidade de atuação com um público distinto daquele que havia trabalhado anteriormente, como também o entendimento sobre a necessidade de aliar o autorrendimento ao lazer nas atividades desenvolvidas. Enzo, monitor de voleibol, descreve o mesmo espaço como oportunidade de aprendizado prático da profissão diante dos alunos por meio da elaboração e aplicação de planos de aula. Ao contrário de Enzo, Fabio relata que sua experiência, também no voleibol, resumiu-se na realização de tarefas básicas (controle do horário, chamada, controle de frequência), e não na elaboração de planejamentos e aulas, que o motivou a deixar o programa.

---

<sup>30</sup> Os objetivos do Grupo PET Educação Física - CEFD/UFSM são: a) Fomentar e estimular homens e mulheres adultos que frequentam as Unidades Básicas de Saúde da zona rural, o desenvolvimento de práticas sistemáticas de exercícios físicos como possibilidade para atenção em saúde, através de um trabalho orientado e direcionado de acordo com os interesses e capacidades de cada grupo e cada indivíduo; b) estimular a busca de mudança de comportamento nos hábitos de vida, viabilizando possibilidades de credibilidade nos exercícios físicos como terapêutica não medicamentosa para a prevenção e tratamento das doenças crônico degenerativas, através de palestras, visitas nas famílias e orientações individuais; c) viabilizar a utilização de espaços físicos junto às Unidades Básicas de Saúde, para a discussão e troca de conhecimentos entre alunos de Educação Física e público alvo como: rodas de conversa, oficinas, grupos de escuta, entre outros; d) desenvolver a pesquisa, a capacidade de ensinar/educar e o aprofundamento de conhecimentos dos acadêmicos, alunos do Curso de Especialização em Atividade Física e “problemas” vivenciados na prática com homens/mulheres adultos que frequentam as Unidades Básicas de Saúde da zona rural; e) promover oficinas, entre os alunos das disciplinas de Práticas curriculares em Saúde I, Saúde e Educação, Estágio em Saúde I e II, Estágio Profissionalizante; f) preparar o acadêmico do centro de Educação Física e Dança para atuarem e interagirem profissionalmente em equipes multiprofissionais que atuam em atenção à saúde da família que vive no campo e/ou em principalmente escolas da Zona Rural; g) articular interinstitucionalmente, o desenvolvimento de ações educativas, de extensão e de pesquisa entre acadêmicos de graduação em Educação Física e pós-graduação e outros cursos da área da saúde em benefício da saúde da família do campo; h) articular interinstitucionalmente, o desenvolvimento de ações educativas, de extensão e de pesquisa entre acadêmicos de graduação em Educação Física e pós-graduação e as atividades dos grupos de Extensão Rural do Curso de Graduação em Agronomia e Curso de Pós-Graduação em Extensão Rural. i) articular interinstitucionalmente, o desenvolvimento de ações que proporcionem a oferta das disciplinas de língua estrangeira, português instrumental, metodologia científica; atenção básica em saúde da família e gestão e políticas de saúde, em outros cursos de Graduação da UFSM, j) viabilizar apoio à participação dos alunos em Congressos de Extensão, Pesquisa e ensino. k) elaboração de um caderno didático com referências aos benefícios da atividade física e dos exercícios físicos para o controle e prevenção das doenças crônico-degenerativas.

Diante das informações expressadas pelos entrevistados, verificamos que o projeto de ensino tratado no início desta seção comporta o maior número de voluntários. Este, embora tenha características de extensão, obtêm um maior número de participantes do que as atividades de caráter extencionista trazidas pelos voluntários. A essa discrepância atribuímos a divergência de interesses entre os acadêmicos entrevistados, pois o primeiro projeto parece contemplar a inserção no universo escolar, enquanto o segundo tem sido alvo de procura devido à influência que a prática ou atuação dos voluntários nessas modalidades desde os períodos iniciais da graduação exercem sobre eles. Já os projetos de pesquisa constituíram um menor número de adeptos; com frequência, as adesões a essas atividades estiveram atreladas a participações em núcleos, grupos de pesquisa e programas que, em suas dinâmicas, promoviam a realização de pesquisas para a participação de seus membros.

Em suma, entendemos que as atividades propostas pelo currículo constituíram o caminho a ser cursado por todos os voluntários, porém o que os diverge são as ações realizadas por meio das atividades paralelas a esse caminho. Constituem essas ações a participação nos espaços citados anteriormente, os entendimentos, reflexões, estudos e compreensões oportunizadas por estes. Logo, o percurso de cada acadêmico caracterizou-se pelo envolvimento e aprendizagem singular em um contexto específico à medida que esse processo era gradativamente realizado.

#### 4.2 ESTÁGIO COMO UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Como já tratado em nossa revisão de literatura, o ECS inicia-se a partir da segunda metade do curso; é o único componente curricular que, efetivamente, tem garantido aos acadêmicos a possibilidade de integrar os elementos teoria e prática por meio do exercício da docência na escola. As demais disciplinas curriculares, embora ofertem em sua carga horária espaços destinados às atividades teóricas e práticas, contam com uma menor carga horária e não existe a obrigatoriedade de que estas sejam desenvolvidas no contexto escolar.

A disposição das atividades curriculares dos cursos de licenciaturas, ao que parece, continua favorecendo um reconhecimento como um conjunto de disciplinas que estruturalmente dividem-se em duas metades, sendo a primeira responsável pelo conteúdo teórico e a segunda, pela realização dos estágios.

Na primeira parte do curso, a tomada de decisão sobre ofertar ou não aos acadêmicos os créditos práticos de determinada disciplina é atribuída aos docentes, o que tem possibilitado que estes permaneçam no reduto da teoria ou ainda na aplicação de planos de aula em colegas da graduação. Dessa forma, o que se percebe é que o contato com o contexto escolar passa a ser adiado para o início dos estágios.

As opções metodológicas dos professores nos primeiros semestres são de grande valia aos acadêmicos. Entretanto, quando restritas unicamente ao contexto universitário, acabam postergando não só a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, como também a possibilidade de interação destes com esse lugar e seus atores. Assim, essa experiência só seria ofertada em um segundo momento pelas disciplinas de ECS. Em 1988, a Constituição Brasileira propôs ao ensino superior a indissociabilidade entre os componentes da tríade ensino, pesquisa e extensão; desde então, o desafio tornou-se a consolidação desse princípio.

Em nossa instituição, os projetos de ensino, pesquisa e extensão estão disponíveis para participação acadêmica desde o início do curso. Com esse movimento, é ofertada aos acadêmicos de licenciatura a oportunidade de conhecer e experienciar a futura profissão nos lugares onde esta será desenvolvida. Embora a relação dicotômica entre os elementos teoria e prática ainda não tenha sido totalmente superada, os projetos podem ter contribuído para a redução da discrepância existente entre esse par, pois proporcionaram aos licenciandos atividades práticas desde o início do curso.

Conhecendo o leque de oportunidades oferecidas pela pesquisa/extensão disponíveis aos acadêmicos em qualquer período do curso, buscamos investigar as possíveis relações entre os projetos e as disciplinas de ECS I-II-III.

Realizada a análise das entrevistas, identificamos que o maior número de relações trazidas pelos estagiários concentrou-se no ECS I (Ensino Médio), seguida pelo ECS II (Anos Finais do Ensino Fundamental) e por último o ECS III (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Enquanto que, em apenas dois projetos esse vínculo não pode ser estabelecido: No primeiro caso, devido à diferença de faixa etária entre os públicos (projeto-escola) e em decorrência da ausência de infraestrutura necessária para a realização dessas atividades na escola; No segundo caso, o ECS não pode ser realizado em virtude da greve dos professores da educação básica;

No total, quarenta voluntários responderam ao questionário, porém foram selecionados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão apenas vinte indivíduos.

Partindo do princípio de que no percurso formativo os acadêmicos transitam por caminhos diversos, organizamos o texto a partir dos projetos relacionando-os aos estágios e considerações trazidas pelos voluntários.

Iniciamos nossa discussão analisando as aproximações e relações construídas pelos voluntários entre o estágio e um projeto<sup>31</sup> de iniciação à docência classificado como ensino. Optamos por tal projeto devido ao fato de este obter a maior concentração de participantes adeptos que distribuídos em subprojetos, atuam em diferentes escolas.

Nas entrevistas, foram expressas quatro situações distintas no ensino médio. Entre estas, optamos por abordar primeiramente a realização dos ECS I nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Diferentemente do ensino fundamental e médio, o público contemplado por essa modalidade da educação é constituído por indivíduos que, por motivos distintos, não conseguiram concluir a educação básica na idade convencional e agora buscam o EJA como uma oportunidade de retomar os estudos. Quanto às aulas de Educação Física nesse nível de ensino, é necessário levar em conta as peculiaridades (dispensa, cansaço da jornada de trabalho), pois a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, por meio do artigo 26, parágrafo 3, prevê a prática nas aulas de Educação Física como facultativa (em determinadas situações). Isso tem levado, por erro de interpretação, à dispensa da disciplina ou, muitas vezes, à redução da disciplina à entrega de um trabalho sobre o conteúdo desenvolvido. Diante desse movimento, cabe aos estagiários o cuidado ao planejar e aplicar as aulas de modo que, ao executá-las, os alunos sintam-se motivados a participar mesmo não existindo a obrigatoriedade. Nesse sentido, a estagiária Alana assinala a necessidade de um estímulo constante para a participação dos alunos nas atividades e relata ser imprescindível a modificação e adaptação da bagagem de conhecimentos (planejamento, atividades), provindas dos projetos, para que sejam desenvolvidas com esse público nas aulas realizadas.

*Eu acho que o difícil não é levar o que tu aprendeu, difícil é tu conseguir adaptar para eles quererem participar e te dar um retorno positivo. (Alana)*

O ingresso no EJA é permitido após os dezoito anos de idade; normalmente, as aulas acontecem no período noturno, possibilitando a conciliação entre o trabalho e os estudos. Embora as condições de ingresso sejam acessíveis, essa opção não está disponível em todas as escolas, o que pode influenciar a permanência dos alunos no ensino médio na

---

<sup>31</sup> Tem por finalidade a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

condição de repetentes, gerando desigualdade de idade entre os alunos, igualdade ou ainda superioridade com os estagiários. A partir das experiências nessas turmas, Lara afirma:

*Eu vejo assim ó, quem não tem o PIBID a primeira reação é se assustar por que a maioria dos alunos tem uma idade próxima da tua. (Lara)*

Acoplado a esse tema, a entrevistada ressalta a importância das experiências do projeto ao deparar-se com determinadas situações no estágio (indisciplina, por exemplo). Afirma conhecer meios para resolução de problemas; busca entender o aluno a partir da sua realidade. Mesmo estando no ECS, Lara afirma buscar ajuda da professora supervisora do Pibid, mantendo o vínculo com o projeto e reforçando a ideia de semelhança entre os pares.

Embora o Pibid e o Estágio tenham características distintas e, por vezes, até divergentes, o fato de ambos representarem para os acadêmicos a inserção na escola os torna muito próximos. Ao trazer a questão de proximidade à entrevista, Alex esclarece que atender a mesma faixa etária no projeto e no estágio facilitou o andamento das aulas, pois em ambos os espaços poderia ser utilizada a mesma metodologia, os mesmos conteúdos e atividades:

*O Pibid e o Estágio estão muito próximos. Pelo menos, o meu, agora nesse estágio ele está muito próximo porque eu trabalho da mesma forma que eu trabalho do Pibid eu consigo trabalhar no estágio. O que eu sou cobrado para trabalhar no Pibid, eu sou cobrado para trabalhar no estágio. (Alex)*

Ao voltarmos nosso olhar para as experiências dos entrevistados nos anos finais da Educação Básica, deparamo-nos com menor número de relatos. Estes, sendo divergentes aos anteriores, referem-se à importância das ações e estudos desenvolvidos no projeto quando da realização do ECS, que vão desde os aspectos comportamentais (tranquilidade diante da turma), elaboração do planejamento até a elaboração do plano e adaptação às condições da aula (número de alunos). Algumas dessas associações se fazem presentes nas falas seguintes:

*Eu acho que sim, me ajudou bastante. Ele me ajudou por que essa questão da inibição, eu não fiquei travado com medo do aluno e da minha aula. (Jaime)*

*Eu acho que principalmente eu digo assim que o Pibid me auxiliou muito nos estágios por que enquanto os meus colegas estavam na primeira experiência eu já estava com um pouco mais de tranquilidade por já ter apoio do Pibid. (Ivana)*

As questões de planejamentos, planos de aula, abordagens, conteúdos, objetivos e cronograma também se fizeram presentes nas afirmações referentes aos anos iniciais. Somado a essas informações, os voluntários afirmam existir divergências na inserção proporcionada pelas escolas na qual realizam o estágio e pelo projeto, pois, dependendo da infraestrutura, as aulas de Educação Física acontecem no ginásio localizado em local distante da escola, o que impossibilita o convívio dos estagiários com os diferentes segmentos do contexto escolar. O projeto, por outro lado, oferece tal possibilidade.

Embora reconheça a semelhança entre um e outro, Ana explica também algumas diferenças:

*Eu acho que mudou no estágio foi que eu tinha mais responsabilidade com documentação, eu tinha uma folha de frequência, uma folha ponto para assinar, então eu me inseri mais na realidade de professor de uma instituição mesmo. Porque no Pibid a gente dá aula, mas não assina folha ponto, só faz o plano de aula e lá a gente tinha o registro de frequência, tinha que assinar o ponto, tinha que fazer chamada, tinha que fazer a avaliação deles, isso é uma coisa que no projeto a gente não faz, então esses aspectos complementaram/aumentaram, porque não tinha feito ainda. (Ana)*

A essa relação de complementação pode ser atribuída a diferença entre as finalidades específicas do estágio e dos projetos, bem como a forma com que estes são desenvolvidos. Por exemplo, no projeto, as intervenções na escola são realizadas em grupos e sempre na companhia do professor supervisor (também participante do projeto). Já no estágio, os acadêmicos carregam a responsabilidade de conduzir a aprendizagem nos alunos com o fato de que mais afazeres lhes são designados como tarefas de caráter organizacional e burocrático (chamada, frequência, ponto) enquanto o Pibid se concentra apenas nas práticas pedagógicas que envolvem a docência (planejar, ato pedagógico em si e avaliar). A partir dessa relação, entendemos que, para a voluntária, o projeto consistiu como uma base sólida na qual foram construídos, a partir das intervenções grupais e estudos, conhecimentos acerca da prática docente. Estes posteriormente auxiliaram na realização dos estágios e, por vezes, configuraram-se como recursos na resolução dos impasses no exercício da disciplina.

Por último, três voluntários afirmaram ter participado de dois outros subprojetos, um Interdisciplinar e outro na Educação Básica. No projeto interdisciplinar as atividades formativas se deram a partir do ponto de cruzamento entre os cursos de Educação Física e

Pedagogia, o mesmo objetiva uma análise acurada da escola, do trabalho dos professores e do modo como organizam, propõem e avaliam o trabalho pedagógico, tendo em vista o Projeto Pedagógico escolar e, neste, o currículo proposto pela instituição para os Anos Iniciais. Ao analisarmos os relatos dos entrevistados do projeto interdisciplinar e da Educação Básica, percebemos novamente uma relação de complementação entre o Estágio e o Projeto, porém diferentemente das demais falas ao trazer o entendimento de que este seja uma preparação para aquele.

*Resolver problemas frente ao aluno, questões de discussões os dois têm e nos dois o cara tem que resolver, tem que intervir. Então, nessa parte, já entrei antes no Pibid e já tinha uma noção de como fazer, como agir, daí fui usando também no meu estágio. (Mauro)*

*Na época, eu não tinha feito o estágio ainda, daí eu praticamente não sabia como seria dar aula, não tinha experiência ainda. Então acho que foi mais pelo conhecimento de estar frente ao aluno, planejando a aula depois aplicar. (Iago)*

*Porque eu comecei no Pibid e aí quando eu comecei no estágio eu já estava mais preparada, porque tive muitos colegas que estavam inseguros: - Meu Deus, como é que eu vou dar aula, ainda mais para o ensino médio! E eu já conhecia aquele ambiente da aula, pra mim foi bem mais tranquilo assim, era só questão de metodologia, ajeitar uma coisa que outra. (Ana)*

Assim como os voluntários, Gonsalves, Cunha e Oliveira (2013) tratam o Pibid como o primeiro contato com a realidade da prática docente e o cotidiano na sala de aula, explicando que, antes da participação no referido projeto, ainda não se tem noção do que é exercer a profissão. A fala dos autores nos leva à percepção de que as primeiras aprendizagens resultantes das experiências dos pibidianos pelo projeto tendem a ser reutilizadas posteriormente nas experiências do estágio, tendo como resultado dessa união maior tempo de permanência na escola durante o processo formativo.

Anita desenvolve, como bolsista, um projeto de iniciação científica<sup>32</sup> (pesquisa) que busca analisar o processo vivido pelos integrantes do Pibid (segmento ensino fundamental/anos finais). Em sua pesquisa, a participante procura entender as inserções, os diálogos, as práticas pedagógicas, a pesquisa e a sugestão de alternativas (possíveis soluções para os problemas apresentados) do grupo de acadêmicos participantes. Segundo ela, a dinâmica das reuniões, mesmo com a função de pesquisadora, despertou o hábito pela leitura, pela pesquisa e pelo estudo que, posteriormente, refletiram-se no processo de

---

<sup>32</sup> Este projeto tem como objetivo analisar as percepções dos bolsistas (ID) do subprojeto Pibid Educação Física na Educação Básica em relação a sua formação inicial e docência precoce.

elaboração do planejamento tornando-o mais qualificado e fundamentado. Tanto o projeto quanto o estágio estão voltados à formação acadêmica. Mas, de acordo com Anita:

*Uma pena que os estágios não são pensados como de forma tipo o Pibid, porque ele tem tantas reflexões, porque não dá tempo, os estágios têm um período muito curto. (Anita).*

Embora semelhantes, o ECS e o Pibid apresentam diferenças consideráveis em suas políticas, estruturações e práticas. A exemplo disso, citamos a obrigatoriedade, o número de horas, concessão de bolsas, atuação individual, etc. Entretanto, Noffs e Rodrigues (2016, p. 367) afirmam “que ambos espaços se apresentam como uma possibilidade aos licenciandos de se tornarem sujeitos do processo de formação, o que se faz a partir do aprimoramento do olhar, do questionamento, da curiosidade científica em busca da fundamentação teórica que ilumine a ação do docente no cotidiano escolar.”

Na mesma linha de pensamento, Attie e Silva (2016), ao tratarem do ECS e do Pibid, constataram em seus estudos a existência de uma complementariedade entre os dois processos, pois eles possibilitam enriquecimento profissional, inserem os graduados da licenciatura no contexto escolar contribuindo no processo formativo.

No programa<sup>33</sup> de que trataremos agora, encontramos perspectivas que se assemelham às do projeto anterior. Este, que é desenvolvido em contexto universitário e voltado ao público vinculado à Universidade, embora atenda o público adulto, o que representa uma faixa etária desigual a dos escolares, proporcionou experiências tão relevantes quanto AS trazidas anteriormente. De acordo com Milbradt et al. (2013), o principal objetivo do programa alicerça-se na busca de democratizar as práticas e mobilizar a comunidade acadêmica garantindo o direito de acesso ao esporte recreativo e lazer de qualidade na UFSM. No desenrolar das atividades, foram contemplados os objetivos voltados ao público participante; no decorrer desse processo, a formação dos acadêmicos monitores também foi contemplada, primeiramente por estar em contato com o público-alvo podendo colocar em prática seus saberes teóricos; segundo, por fazê-lo próximo ou diretamente com a realidade concreta da profissão docente reproduzida no ECS.

---

<sup>33</sup> De acordo com Milbradt et al. (2013), o principal objetivo do programa alicerça-se na busca de democratizar as práticas esportivas e mobilizar a comunidade acadêmica garantindo o direito de acesso ao esporte recreativo e lazer de qualidade na UFSM.

Todos os entrevistados conseguiram estabelecer relações entre o programa e o estágio. Assim, o ponto abordado de forma mais recorrente foram as possibilidades de reutilização das atividades de um para o outro, conforme as falas de Pedro e Enzo:

*Mas ela fazia alguns aquecimentos, algumas brincadeiras, assim, muito interessante que dá pra fazer com as crianças no qual a gente não precisa fazer um aquecimento maçante, estático, assim tu pode fazer um aquecimento com uma brincadeira, com um jogo. Então, isso me fez trazer tudo para dentro do estágio. (Pedro)*

*Quando eu entrei no projeto, claro que eu já tinha vivência no esporte né, da modalidade, mas eu tive que buscar exercícios para tal fundamento que ali no estágio eu usei, por que eu trabalhei vôlei no estágio e basquete. Então, alguns exercícios que eu já tinha trabalhado no projeto serviram de fundamentação e introdução para o que eu queria trabalhar ali, por exemplo, foi bem parecido. (Enzo)*

Na entrevista, outros dois aspectos foram levantados: o plano de aula e as tarefas administrativas. A elaboração do plano de aula foi trazida no sentido de articular as atividades realizadas no programa e as do estágio. Com esse movimento, percebemos a oportunidade de planejar o estágio com um repertório maior de atividades e variações, tornando as aulas até mesmo mais atrativas.

As tarefas administrativas fazem-se presentes nos dois cenários estudados e, na perspectiva do entrevistado, compreendem: o controle da turma, do aluno e frequência. A inserção na escola antes do início dos estágios configura não só tempo maior de permanência no contexto escolar durante a graduação, como também um período prévio de aprendizagens. Na visão do voluntário, realizar essas atividades, conduzir a aula e lidar com as suas situações oportunizaram a familiarização com os alunos, atividades e com o local. Assim, entendemos que tal predisposição ao realizar as aulas do ECS se deve às vivências anteriores ao período de estágio e à bagagem trazida. Isso possibilitou ao entrevistado perpassar o estágio sem “medo”, dando atenção aos demais quesitos da disciplina. Na fala de Fábio:

*[...] mas acho que essa questão do domínio da turma... assim, do controle ela teve que se fazer presente por mais que não quisesse exercer digamos o autoritarismo de professor assim, mas tinha que ter uma pegada mais forte e acho que o programa me ajudou nessa questão principalmente no Estágio I, mas acho que em todos os estágios se fez presente essa questão do controle. (Fábio)*

Apenas um programa<sup>34</sup> proporcionou experiências por meio da interação entre os alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado. Devido ao público atendido pelo programa, não foi possível relacioná-lo com o estágio I pelo fato de o projeto não conter participantes da mesma faixa etária, somente com o II e III. Porém, o grande ponto em comum foi o aprendizado de como lidar com os alunos durante as aulas. Algumas atividades práticas puderam ser reutilizadas nas aulas dos anos iniciais, mas os pontos de referência, que estiveram inter-relacionados durante todo o período de estágio foram a autonomia ao estar frente ao aluno, ter uma continuidade de aulas e não apenas um dia; por último, em saber como “lidar com a pessoa” (Clara).

Para associarmos um projeto de futsal ao ECS, fez-se necessário trazeremos à tona um exemplo de relação já abordada anteriormente. Trata-se da reutilização das atividades e conhecimentos do projeto para os estágios. No entanto, esse caso em específico não tratou apenas da transferência de atividades, mas também sobre analisar e refletir durante o planejamento o que pode e o que não pode ser realizado na escola:

*Então muito do que eu aprendi ali no futsal eu estou passando pra lá. Eu não posso passar tanto por que tem diferença de equipe de alto rendimento na escola, mas o que trabalhar assim o que deve ser trabalhado, só que lá eu trabalho de uma forma diferente, de forma mais lúdica, mini jogos, assim. (Alex)*

O mesmo ocorreu com os projetos de handebol e voleibol:

*Tinha relato nas aulas: - Nunca tinha feito um gol, nunca tinha conseguido! Mas aí a gente adaptava a atividade e elas conseguiam obter êxito na tarefa, então isso é uma coisa que parece estar relacionada. (Bruna).*

*Transformar o maçante da técnica em atrativo aonde trazer aqueles que não gostavam da modalidade pra dentro e colocar todos na mesma linha, andando no mesmo rumo. (Pedro).*

Em ambos os projetos, percebemos não somente a transferência de exercícios, mas também o trato com as atividades a serem desenvolvidas. Estar planejando, readequando as práticas a serem realizadas, assemelha-se ao ato rotineiro realizado pelos docentes ao pesquisar e elaborar os planos de aula. Logo entendemos que esse movimento, oportunizado pela relação entre projeto e estágio, quando realizado durante a graduação constituiu não simplesmente uma relação, mas sim ações muito semelhantes às enfrentadas pelos professores no ato de elaboração e planejamentos de aula.

---

Iniciaremos a análise das atividades de pesquisa tratando de um projeto desenvolvido com turmas de primeiro a terceiro ano do ensino médio, que objetivou promover e acompanhar discussões e aprendizagens de três itens presentes nos temas transversais da educação básica, os quais contemplavam a educação voltada à diversidade. Nesse espaço, o tema proposto foi trabalhado inicialmente com o grupo de docentes e, posteriormente, ampliado para o grupo de alunos. A voluntária, em suas falas, expressou que enfrentar as posições, os discursos hegemônicos e normativos adotados pelos professores consistiu em uma problemática maior do que com os alunos:

*Com os alunos foi totalmente diferente assim, por que deu pra perceber que eles pensam como a gente. Daí, às vezes, a gente tinha um planejamento e aí eles falavam coisas que antes da gente mesmo falar... Então, eles se antecipavam e dava pra perceber que eles tinham... que eles realmente pensavam como a gente e pensavam muito diferentes dos professores, e que a maior dificuldade nesse projeto não foram os estudantes, foram os professores. (Julia).*

Nesse universo, a voluntária afirma ter encontrado relações entre o projeto e os estágios, principalmente no que diz respeito a adquirir posicionamento ante os discursos normativos que tentavam resistir as temáticas abordadas e a considerar a possibilidade de aprender com os estudantes, pois, nesse caso, eles surpreenderam ao saber o conteúdo de que estava sendo tratado.

Também desenvolvido na escola, o segundo projeto<sup>35</sup> de pesquisa a ser tratado voltou seus trabalhos ao desenvolvimento motor de crianças regularmente matriculadas na educação infantil, buscando compreender a relação entre variáveis: desenvolvimento motor, *affordances* e percepção de competências. Na visão do entrevistado, a realização das coletas de dados possibilitou a interação com as crianças e, a partir disso, a construção de uma conduta e de ações adequadas frente aos escolares. Tais experiências, posteriormente, foram retomadas no desfecho das aulas de ECS, porém o voluntário enfatiza que a maior influência desses saberes foi exercida nos ECS II e III e de forma menos significativa no estágio I:

*A questão do projeto eu já estava fazendo estágio I que é do ensino médio, ele não influenciou tanto eu estar nele ou não. Mas quando eu trabalhei com os anos iniciais me ajudou por que eu trabalhei com crianças que estavam na mesma faixa que a gente estuda. (Jaime).*

---

<sup>35</sup> O objetivo do estudo é identificar e investigar a influência dos ambientes domiciliares e de educação infantil, para a promoção do desenvolvimento infantil e percepção de competência de crianças.

*É nos outros níveis não teve tanta interferência e influência de eu saber ou não, só a questão de tu estar frente ao aluno e tu saber conversar e tratar o aluno como ele devidamente deve ser tratado , no início da aula eu sempre falo: -Eu respeito vocês e eu gosto de ser respeitado, o meu papel é fazer com que vocês aprendam alguma coisa! (Jaime).*

De outra parte, os projetos voltados à formação continuada destinavam-se aos professores supervisores que atuavam no Pibid. Primeiramente, compreenderam-se as contribuições e implicações na formação continuada dos professores participantes do projeto. No ano subsequente, o objetivo consistiu em perceber a transformação didático-pedagógica de professores (as) supervisores (as) que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) atuando no subprojeto PIBID Educação Física na Educação Básica: anos finais do ensino fundamental. No primeiro estágio, o voluntário afirma que os diálogos com a professora ficaram restritos aos assuntos burocráticos, como o conteúdo a ser passado, prazos e provas. Segundo o entrevistado, a professora desse estágio apenas disponibilizou um polígrafo com os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas; no desenvolver destas, ela não comparecia. Diferentemente dos estágios II e III, realizados em outras escolas, foi possível estabelecer um diálogo mais aberto com a professora no sentido de entender as dificuldades com a turma, a realização de planejamentos voltados à compreensão da formação continuada e entendimento sobre as dificuldades que aquela professora enfrentava:

*Como eu estava estudando isso e como eu estava em formação inicial, acho que também era o meu dever tentar compreender e tentar discutir junto com a professora alguns caminhos, algumas atividades que pudessem ser construídas coletivamente com ela então era uma relação bem diferente do estágio I no qual eu não tinha contato com a professora, e nessa eu já tinha contato com a professora assim direto e bem... bem aberto mesmo. (Fábio).*

De acordo com Fábio, os projetos contribuíram no sentido de conseguir estabelecer um diálogo com a professora que exerce a profissão há mais de quinze anos. Para ele, essa relação sempre tem como fruto o aprendizado e a compreensão de que os estagiários ou os professores mais novos ainda estudarão muito para equiparar-se à bagagem de conhecimentos carregada por essa professora.

*Tu sempre vai aprender, sempre tem uma bagagem ali pra ti aprender, me fez entender que eu tenho que estudar muito para chegar aos pés do que sabe, por que ela tem tudo na ponta da língua, ela sabe resolver os problemas, então acho que ter esse diálogo aberto com ela, poder discutir com ela essas questões me ajudou como professor, como pessoa, como ser humano em si, me ajudou a ter*

*um tratamento melhor com os alunos, me ajudou a entender a profissão de professor com um outro olhar totalmente diferente e ajudou ela no sentido de que ela falava ela me dava esse feedback sabe. (Fábio).*

Como observado, ambos os projetos oportunizaram uma troca mútua de saberes e conhecimentos, bem como o crescimento dos profissionais envolvidos. Isso se refletiu na construção de novas ideias, projetos e atividades aos educandos. Tendo propriedade do tema formação e por meio dos diálogos estabelecidos, foi possível o entendimento de como funcionava a escola, quais as necessidades da professora, os problemas enfrentados, como se dava o cotidiano, ou seja, os conhecimentos do projeto constituíram um meio para entender um pouco mais como funcionavam essas questões.

O programa de que trataremos agora se destinou a um público em específico, portadores de transtornos depressivos<sup>36</sup>. O processo de leituras, estudos e atividades práticas foi enriquecedor por analisar o comportamento dos alunos, identificar quando alguém estivesse mais para baixo ou deprimido e saber lidar com a situação.

Assim como o programa anterior, esse projeto destinava-se apenas a um público em específico, não escolar e não universitário. Tinha seus trabalhos voltados ao treinamento para um grupo de pessoas portadoras de determinada patologia<sup>37</sup>; portanto, não constituiu um vínculo direto com as aulas do ECS. Segundo a voluntária, as relações citadas concentraram-se no estágio I devido à equivalência de idades, pois, como seu estágio desenvolveu-se no EJA, as idades entre os participantes do projeto e os alunos de estágio se equipararam. Ao tratar das experiências no projeto, a entrevistada afirmou reconhecer que o primeiro se trata de treinamento e o segundo, de conteúdo escolar. No que se refere às relações:

*Não tem uma relação direta, mas as aprendizagens sobre fisiologia, mecânica de movimento, essas coisas eu consegui transferir indiretamente, mas a parte de aprendizagem assim eu não vejo uma relação tão direta. (Bruna).*

Alguns exemplos práticos dessas relações são as atividades de alongamento, relaxamento e ginástica desenvolvidas nas aulas em razão das reclamações de dores trazidas pelos alunos. Assim, o repertório de atividades e os conhecimentos trazidos

---

<sup>36</sup> Este Programa objetiva fornecer a indivíduos um acompanhamento utilizando o exercício físico como coadjuvante na terapia tradicional da depressão.

<sup>37</sup> Este estudo tem como objetivo avaliar o efeito de treinamento físico com hiperoxia intermitente sobre o desempenho físico e perfil lipídico de indivíduos com dislipidemia.

puderam ser utilizados não só para suprir a demanda daquele grupo, mas também construir novas experiências a partir das anteriores. De acordo com Bruna:

*Acredito que sim, o conhecimento vai se acumulando né, é uma coisa que tu vai somando e de alguma forma ele acaba interferindo no que tu vai aplicar, no teu modo de ver as situações. Então surge uma situação aí já tem experiência disso e daquilo, não é uma coisa que tu vê diretamente, mas é uma coisa que tu sente que teve influência, que o que eu sei hoje, graças a tudo que eu passei até aqui e daí vou a fundo né. É um conhecimento cumulativo, eu acho que com certeza consegui transferir (Bruna).*

Por último, tratamos dos núcleos que proporcionaram experiências em diferentes modalidades: lutas, Educação Inclusiva, avaliação física e mídia. As atividades desenvolvidas em todos os núcleos estiveram relacionadas com a disciplina de estágio, porém a ligação entre os dois se deu de modo desigual às demais. Talvez por caracterizarem-se como conteúdos não pertencentes ao currículo, as atividades práticas realizadas nesses espaços não tenham sido utilizadas diretamente. Contudo, ao desenvolver o assunto na escola ou simplesmente por estar nesse contexto, o repertório conceitual pode ser transferido:

*Eu fiz até suas aulas de capoeira mostrando para eles que a capoeira não é só luta, mas também ela tem um pouco de arte, um pouco de dança, mostrar para eles, quebrar o paradigma de que capoeira é só luta (Laura).*

*Seria mais pra fazer a avaliação mesmo das crianças, acompanhar o rendimento delas por que vamos dizer que tu chegar em uma turma e só fazer atividade com eles, claro que pra eles vai ser de grande valia, mas pra mim que estou querendo ser uma professora, eu poder acompanhar fora o rendimento deles dentro, acompanhar como é que eles estão crescendo fora das aulas, isso vai ajudar também nas aulas (Laura).*

Outro tema trazido pelas entrevistadas é o conhecimento e preparo para trabalhar com pessoas com necessidades especiais:

*E teve um menino, esse que era autista ele estava no pico dele de nervosismo e quis agredir um outro aluno então, como vamos dizer, eu já sabia o que estava acontecendo ali eu pude chamar ele, acalmar ele, depois que ele estava mais calmo explicar pra ele e para a turma o que aconteceu, então, se eu não tivesse a experiência no projeto eu ia ficar sem entender: - Meu Deus o que aconteceu? Porque ele está agindo assim? (Laura).*

Entender tais necessidades e conseguir lidar com elas proporcionou maior tranquilidade não só para a professora estagiária, mas também para o próprio aluno e os

colegas que convivem na escola sem acompanhamento de um profissional habilitado. A última experiência citada nesse espaço envolveu a problematização midiática dos esportes a partir do conhecimento já adquirido nas atividades do núcleo:

*De certa forma consigo utilizar sim, a questão da mídia, de como a criança enxerga, do quê ela vê, eu consigo fazer links assim. [...] Eu utilizo as coisas que eu já aprendi, que eu já experienciei e tento, enfim, jogar/linkar com as abordagens. (Cátia).*

Assim, a entrevistada afirma que as problematizações não estiveram restritas às atividades do núcleo; elas estenderam-se às aulas de estágio e à própria vida no sentido de entender como o esporte de rendimento é influenciado e acaba influenciando toda a população, o marketing esportivo e até a marca, como afeta a área da Educação Física.

## 5 RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE ECS E PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS – À GUIA DE CONCLUSÃO

A formação docente, ao ser relacionada neste estudo com a aquisição e/ou ampliação de saberes teóricos e práticos pertinentes à profissão docente, dividiu-se em dois espaços de realização: o estágio e os projetos. Sendo os ECS obrigatórios e as demais atividades (ensino, pesquisa e extensão) não, entendemos que embora diverjam em alguns pontos, ambos caracterizam-se como uma via de mão dupla onde um complementa os saberes do outro. Enquanto que a escolha por determinado projeto esteve relacionada às experiências sociais de cada voluntário e dessa forma constituiu a individualidade de cada processo formativo.

Uma vez que o modelo curricular da referida instituição destina à realização dos estágios para metade do curso, percebemos que os acadêmicos encontraram nos projetos outras opções, disponíveis desde o início do curso, que contemplaram saberes semelhantes aos do ECS.

Visando à experiência na escola em um período anterior a realização dos estágios e um espaço para relações, ações e reflexões acerca do trabalho docente, a maioria dos voluntários participou de um projeto de iniciação a docência. Consideramos que ambos os espaços caracterizaram-se como uma oportunidade de experienciar a profissão docente durante o processo formativo. O projeto constituiu uma oportunidade de aprendizado que

com o desenrolar das atividades potencializou e ampliou as ações e conhecimentos que posteriormente seriam mobilizados nos estágios, entendemos que ao somarem-se estes constituiram uma bagagem mais ampla e rica para o exercício da profissão.

A opção pelos projetos de extensão sofreu influências das experiências sociais e ficou restrita às modalidades esportivas. Nesses espaços o desafio constante esteve entre separar o esporte de rendimento e o esporte praticado na escola, discernir sobre as finalidades de cada um e por fim adaptar os conhecimentos do primeiro para realização no segundo. Tal exercício, fruto dessa relação, quando realizado pelos acadêmicos mobilizou e articulou conhecimentos acadêmicos e sociais (provindos da experiência na escola) nas atividades de planejamento das aulas e assim pode contribuir para realização do mesmo de forma mais qualificada tanto no estágio como futuramente no exercício da profissão.

As atividades de pesquisa foram buscadas pelos acadêmicos somente mais tarde, a partir do terceiro semestre da graduação, e foram desenvolvidas por meio dos núcleos e laboratórios. Estes espaços esclareceram as finalidades das atividades de pesquisa como também fomentaram a realização das mesmas inserindo os acadêmicos de forma gradual nesse universo. Durante a realização das atividades de coleta de dados também ficaram expressos conhecimentos a cerca da didática com os participantes e também a utilização dos conhecimentos provindos dessas atividades em situações de estágio. Isso nos mostra que além de uma atividade teórica e conceitual de aprender a aprender esses espaços proporcionaram saberes diversos e distintos dos ofertados pelas atividades curriculares que foram utilizados automaticamente nas atividades de estágio, sem que os professores orientadores das atividades de pesquisa influenciassem.

Em seu exercício, as atividades proporcionaram aos voluntários um benefício em comum: a inserção em diferentes contextos de trabalho; com isso, a aproximação entre os saberes provindos do ensino (Universidade) e os sociais (escolas). Nesse sentido Fernandes et al. (2012) Baseado em Gurgel (1986) apontam as atividades de extensão como ligação entre as universidades e demais setores da sociedade. A pesquisa relacionando-se com a comunidade pelo fato de procurar soluções para problemas que afetam a sociedade. E o ensino capacitando os sujeitos para as lutas sociais e consequentes transformações da sociedade.

Uma vez que o modelo curricular da referida instituição destina à realização das atividades práticas para metade do curso, percebemos que os acadêmicos encontraram nos

projetos outras opções, disponíveis desde o início do curso, que contemplaram saberes semelhantes aos do ECS.

Embora os pares diverjam em algumas características, ficou expresso o interesse pela aproximação entre estes no sentido de ampliar a carga horária e, conseqüentemente, o tempo destinado às reflexões do ECS acerca do trabalho desenvolvido. De acordo com Rodrigues e Noffs (2016), a perspectiva do estágio enquanto possibilidade de reflexões sobre a formação acadêmica tem aparecido nas discussões IES de forma rarefeita não suficiente para a internalização do futuro professor.

Por outro lado, um acadêmico afirma não ter construído relações entre o projeto<sup>38</sup> e o estágio devido à diferença entre o público escolar e o atendido pelo projeto e, também, pela questão de infraestrutura. Isso porque a escola não contava com piscina para realização de atividades de hidroginástica. Outro relatou que, embora participasse de um projeto de ginástica<sup>39</sup> e estivesse matriculado nas disciplinas de ECS, teve suas atividades da disciplina de estágio barradas pela greve dos professores da rede pública impossibilitando a realização do estágio na escola. Percebemos que, nesse caso, tal ocorrência impossibilitou a relação dialógico-formativa entre os estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente, dos sujeitos pertencentes a ambas as partes.

Após a análise dos dados, ficou expresso que os projetos de ensino, pesquisa e extensão implicam direta e indiretamente a atuação no ECS, propiciando segurança aos estagiários para atuar, fornecendo um acervo de atividades, estratégias didáticas e metodologias para utilização no estágio, auxiliando resolução de problemas na elaboração de planos de aula e planejamentos, contribuindo para modificar e adaptar atividades de acordo com a demanda, no controle da turma e nos conteúdos e problematizações. Assim, concluímos que tal aproximação gerou ganhos significativos ao processo formativo dos estagiários.

A realização deste estudo constituiu um importante passo em meu processo formativo, pois entender as escolhas, opiniões e anseios dos acadêmicos participantes fez-me não só entender os caminhos que percorri durante o processo formativo, mas também aprimorar-me profissionalmente. Ao estudar esse percurso e em posse desses conhecimentos, hoje como especialista em Ed. Física escolar, afirmo ter aperfeiçoado e

---

<sup>38</sup> O projeto tem o objetivo de oferecer atividades aquáticas para estimular o hábito de atividades físicas, bem como proporcionar o bem-estar biológico, psicológico, sociocultural dos atuais participantes como tem sido com idosos atendidos ao longo de seus vinte quatro anos de existência.

<sup>39</sup> Estuda especificamente a ginástica, tratando-a como uma prática social objetivada e apropriada no processo de constituição da existência humana, enquanto uma dimensão sistematizada do gênero humano.

qualificado meus conhecimentos acerca desse processo, sendo assim, considero estar desenvolvendo meu trabalho com maior convicção sobre o tema aqui desenvolvido.

## 6 APÊNDICES:

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Você está convidado(a) a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da pesquisa “As experiências formativas no Curso de Licenciatura em Educação Física e suas implicações na docência no Estágio Curricular Supervisionado” sob responsabilidade da pesquisadora Maequerle Fiuza aluna do curso de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Os dados serão mantidos em sigilo e usados para fins desse estudo. Por favor, responda todas as questões.

Dados de identificação:

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Ano de Ingresso: \_\_\_\_\_ Semestre atual: \_\_\_\_\_

Que estágio você está realizando?

I    II    III    Seminário de Estágio Supervisionado

1- Desde o seu ingresso no curso você vem realizando as disciplinas do currículo na sequência em que elas estão distribuídas em cada semestre?  Sim    Não

2- Você participa ou já participou de algum projeto proposto pelo CEFD?  Sim  Não

2.1- Quantos?

2.2- Qual(is)?

2.3- Este era desenvolvido na escola?  Sim  Não

2.4- De quanto tempo foi a sua participação? \_\_\_\_\_ semestre (s)

6- O presente instrumento é de caráter classificatório pra a próxima etapa da coleta de dados, que trata-se de uma entrevista, caso selecionado você aceita participar?

( ) Sim ( ) Não

#### APÊNDICE B- ENTREVISTA

1. Inicialmente gostaria que você descrevesse de modo breve os projetos em que participou e o tempo de participação?
2. O que te levou a inserir-se nesses projetos?
3. Quais foram as aprendizagens proporcionadas pelo(s) projeto(s)?
4. Você conseguiu fazer uso dessas aprendizagens na realização dos Estágios Curriculares Supervisionados I, II, III?
5. Você consegue estabelecer relações entre a participação nos projetos e a atuação nos Estágios Curriculares Supervisionados?
6. Além dos questionamentos realizados você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

## 7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações**. São Paulo: Cortez, 2014.

ASSIS, R. M.; BONIFÁCIO, N. A.. **A formação docente na Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão**. **R. Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 1, n. 3, p. 36-50, 2011.

ATTIE, J. P.; SILVA, D. E. **Pibid e Estágio Supervisionado: aproximações e afastamentos**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016. São Paulo/SP **Anais...** São Paulo/SP: Universidade Cruzeiro do Sul, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 6 out. 2017.

BRASIL. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação **Parecer n. 21, de 6 de agosto de 2001**. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 maio 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 maio 2016.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPREGHER, J.; MENEGHEL, S. **Avaliação de estudantes de extensão: Elementos para um debate sobre o processo formativo e a prática docente na extensão**. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE, 15., 2010, Belo Horizonte/MG. **Anais...** Belo Horizonte/MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

CASTRO, F. B. de; GÜNTHER, M. C. C. **Possibilidades de formação da identidade profissional a partir da atuação em um projeto de extensão em lazer (PELC/UFSM)**. In: CONGRESO ARGENTINO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 10., La Plata/AR **Anais...** La Plata/AR: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2013.

DAL TOÉ, Pizzeti C.; ENSSLIN, R. S.; REINA, M. R. D. **Pesquisa científica: uma investigação do perfil dos acadêmicos do curso de Ciências Contábeis da Universidade**

Federal de Santa Catarina. In: CONGRESSO UFSC DE CONTROLADORIA E FINANÇAS, 4., 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação de professores de Educação Física: elementos para pensar uma epistemologia das práticas formativas.** Vitória: EDUFES, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFERGS, 2009.

GONSALVES, A. S.; CUNHA, A. V.; OLIVEIRA, D. F. **Estágio no PIBID: uma experiência de iniciação à docência na escola pública.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba/PR. Anais... Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

GÜNTHER, M. C. C.; COSTA, T. M. **Pibid/cultura esportiva na escola e o processo formativo dos estudantes de Educação Física. Políticas Educativas,** Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 118- 134, 2014.

KRAHL, M. et al. **Experiência dos acadêmicos de enfermagem em um grupo de pesquisa. R. Brasileira de Enfermagem,** Porto Alegre, v. 62, n. 1, p. 146-150, 2009.

KRUG, R. R.; KRUG, H. N. **Os Estágios Curriculares Supervisionados I- II- III na licenciatura do CEFD/UFMS: a confirmação ou não de ser professor... na escola. R. Formação Docente,** v. 5, n. 2, p. 35- 46, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MANCHUR, J.; SURIANI, A. L. A.; CUNHA, M. C. **A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. R. Conexão UEPG,** v. 9, n. 2, p. 334- 341, 2013.

MILBRADT, S. N. et al. **O programa segundo tempo universitário na Universidade Federal de Santa Maria.** In: 10° CONGRESO ARGENTINO Y 5° LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 10., 2013, La Plata/AR. Anais... La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), 2013.

MINUZZI, E. D.; MARIN, E. C.; RIBEIRO, G. M. **A ênfase dada à formação inicial no curso de educação física licenciatura do CEFD/UFMS a partir dos projetos de ensino e extensão. R. Didática Sistêmica,** v. 13, n. 2, p. 56, 2011.

NOFFS, N. de A.; RODRIGUES, R. C. C. **A formação docente: PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado. R. e-curriculum,** v. 14, n. 1, p. 357, 2016.

PERUZZO, J. **PIBID Educação Física: relato de vivências e experiências de estudantes da UNOCHAPECÓ.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba/PR Anais... 2015. Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. p. 23375- 23384.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado.** Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, A. **A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre o desenvolvimento profissional.** R. Estudos de Psicologia, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007.

ROSÁRIO, C. L. et al. **Dissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão universitária: experiência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Roraima.** In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 10, 2013, Resende/RJ. Anais... Resende/RJ: Associação Nacional Dom Bosco, 2013.

SANTA MARIA. Universidade Federal de Santa Maria. **Resolução n. 006/2011, de 15 de abril de 2011.** Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos da Universidade de Santa Maria – UFSM, nos planos didático- científicos, administrativo, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/cefd/images/regimento\\_geral.pdf](http://w3.ufsm.br/cefd/images/regimento_geral.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

SARUDI, A. C. et al. **O PIBID, o currículo escolar e o estágio supervisionado: Convergência e divergência na produção do conhecimento.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal/RN. **Anais...** Natal/RN: Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. **Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física.** R. **Motrivivência**, n. 25, p. 57-76, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese.** R. **Pesquisa qualitativa**, n. 5, p. 140- 158, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/38/31>.

VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.** R. **SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383- 386, 2007.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

WEISS, R. J.; HAMMES, M. H.; HAMMES, M. H.; SOUZA, Cícera Andréia de; BENEDETTI, Augusto Pio. **Núcleo de estudos e pesquisas em comunicação e mídia na Educação Física e esporte – NEP/COMEFE.** In: 25º Jornada Acadêmica Integrada,

2010, Santa Maria/RS. Anais... Santa Maria/RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.