

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): o estágio supervisionado como experiência docente na cultura escolar ¹

ANDRÉ MARSIGLIA QUARANTA

1 INTRODUÇÃO

O tema deste recorte de pesquisa parece relevante por tratar de um aparente paradoxo: como cursos de licenciatura em Educação Física, campo que possui sua especificidade nas práticas corporais, podem ser realizados na modalidade educacional a distância, que tem seus processos de mediação do conhecimento e competências a partir das tecnologias digitais?

A formação de professores no Brasil, incluindo os de Educação Física, vem atravessando grandes mudanças nos últimos anos. A reforma educacional, gerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), implicou a posterior definição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resoluções CNE/CP n. 01 e n. 02/2002)², com um novo perfil docente, orientado para uma visão de teoria e prática que exige maior integração entre a universidade e a escola, uma formação voltada para competências docentes a serem desenvolvidas na prática pedagógica.

1 Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado defendida em 20/junho/2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (QUARANTA, 2011), sob orientação do professor Giovanni De Lorenzi Pires.

2 Elaboradas com base no Parecer CNE/CP 09/2001.



Paralelamente, podemos observar em estudo de Gatti e Barreto (2009) o alerta aos poderes públicos devido à falta de professores conforme a demanda na educação básica. Diante destas evidências, diversas políticas de ampliação do acesso à educação superior são criadas, como por exemplo: o Programa Universidade Para Todos (PROUNI)³ e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Para atender a esta falta de professores na educação básica, o governo Lula (2003/2010) agregou ao seu projeto a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Decreto nº 5.800/2006, um marco regulatório para a ampliação do acesso ao ensino superior, incluindo as licenciaturas a distância, que têm crescido de maneira considerável nos últimos anos (GIOLO, 2008).

Conforme proposto nas diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica (Resolução CNE/01/2002), a aproximação universidade-escola nos cursos de licenciaturas a partir do estágio supervisionado se caracteriza como um espaço privilegiado para a formação docente. Essa importância se revela ainda maior nas licenciaturas em EAD, já que nestas, as experiências docentes junto às culturas escolares tendem a ser mais escassas e fragmentadas do que em cursos presenciais de formação de professores.

No campo acadêmico da Educação Física, raros são os trabalhos empíricos voltados a melhor compreender o funcionamento dos cursos de formação de professores nesta modalidade educacional, que vem crescendo em ofertas para o nível superior.

Em nosso estudo, focamos as reflexões no contato que os acadêmicos/estagiários estabeleceram com a cultura escolar através do espaço proporcionado pelo estágio supervisionado, com o objetivo de compreender como estes interpretam suas experiências docentes. Levamos em consideração os subsídios teórico-metodológicos organizados pelo curso; como ocorreu o acompanhamento, o desenvolvimento, a elaboração e avaliação do planejamento dos estagiários; e, por fim, como as histórias de vida, relacionadas ao campo da Educação Física, foram associadas à escolha pelo curso e às suas práticas e reflexões realizadas no estágio. Segundo Bueno (2002), o estudo com base nas

³ Instituído pelo Governo Federal em 2004 com o objetivo de oferecer bolsas de estudos (parciais ou integrais) para alunos de baixa renda em universidades privadas conveniadas.

histórias de vida possibilita compreender aspectos da formação das identidades profissionais e indicam influências na escolha do curso que fazem.

Na construção teórica do objeto de estudo e nos aspectos destacados na discussão dos dados trazemos como subsídios: o conceito de cultura escolar e suas possíveis contribuições na formação de professores (VIÑAO FRAGO, 2007); a formação das identidades profissionais a partir das histórias de vida (BUENO, 2002) dos sujeitos; e, Figueiredo (2004, 2008, 2009) situando este debate no âmbito da Educação Física.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Das instituições que atualmente fazem parte do sistema UAB, a Universidade de Brasília (UnB) se destaca pelo pioneirismo na formação de professores de Educação Física na modalidade EAD, com o funcionamento de sete Polos de Apoio Presencial espalhados em quatro regiões do país⁴.

Partindo do objetivo geral proposto da pesquisa, optamos por tomar o contexto do estágio como *locus* de observação e análise. Neste sentido, optamos pelo polo de apoio presencial da cidade de Piritiba/BA, por conta de os acadêmicos estarem iniciando a primeira etapa do estágio supervisionado no período de construção deste estudo.

Caracterizamos a pesquisa como um estudo de *múltiplos casos* (MERRIAM, 1988)⁵ de natureza descritiva-interpretativa, com a observação de acadêmicos do curso que realizaram a primeira etapa do estágio supervisionado no primeiro semestre de 2010⁶. O tipo de estudo se justifica pelo fato de suas estratégias investigativas permitirem situar e descrever levando em consideração todo o contexto, ou ainda, detalhar possíveis relações ou impressões a respeito do fato observado (MINAYO, 2006).

Os casos estudados contemplaram o objetivo de compreender os significados dados aos acadêmicos do curso de licenciatura no polo de Piritiba/BA, a partir da inserção destes nas culturas escolares em que estiveram imersos.

4 Localizados nas seguintes cidades: Porto Nacional (TO); Barretos (SP); Coromandel (MG); Alto Paraíso (GO); Piritiba (BA); Santana do Ipanema (AL); e Duas Estradas (PB).

5 Citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 89).

6 O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Parecer Consubstanciado nº 773/10.



Após autorização dada pelo coordenador do curso de Educação Física na modalidade EAD da UnB, realizamos duas visitas ao campo de investigação. A primeira incursão ocorreu no mês de abril de 2010, quando a primeira disciplina de estágio supervisionado do curso teve seu início, tendo como objetivo compreender *in loco* o funcionamento do curso e a organização desta disciplina, além da aproximação com os alunos do curso para a escolha dos possíveis participantes no estudo. Neste contato realizamos a explanação sobre a pesquisa e, após identificar os casos a serem pesquisados, coletamos os termos de consentimento destes para que pudessem fazer parte do estudo.

Complementarmente, entrevistamos o coordenador do polo, bem como o tutor presencial com o intuito de ampliar a compreensão da dinâmica do curso com relação ao estágio supervisionado.

Como critério de inclusão na pesquisa, optamos por acadêmicos que nunca haviam tido experiências docentes no âmbito da Educação Física. Dos trinta e seis alunos matriculados e que estavam realizando a primeira etapa do estágio supervisionado, dez enquadravam-se neste perfil. Após o contato inicial (presencial) com estes alunos, foram mantidos contatos através de *e-mail*, quatro deles participaram de todas as etapas da coleta de dados, constituindo-se assim nos casos-sujeitos do estudo⁷.

Na segunda visita, ao final do estágio no mês de julho deste mesmo ano, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os acadêmicos selecionados⁸ e recolhemos os seus planos de aula, os relatórios, bem como os ensaios que eles elaboraram como uma das etapas de avaliação da disciplina e o material didático contido na plataforma *Moodle*⁹.

Na descrição dos casos, tratamos num primeiro momento de traçar aspectos das suas histórias de vida, explorando suas experiências anteriores como alunos, na Educação Física escolar e nas práticas corporais que constituíram seus históricos, tanto na educação básica como fora da escola.

7 Seus nomes fictícios neste estudo são: Iza, Max, Karla e Andréa.

8 As entrevistas foram gravadas em áudio mediante autorização dos sujeitos. A seguir, foram transcritas e enviadas a eles, para que procedessem as alterações que julgassem necessárias ou desejáveis.

9 Plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. É um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos).

Em seguida observamos a relação dos acadêmicos a partir do acesso ao curso e as atividades organizadas durante a 1ª etapa do estágio com base nas entrevistas concedidas ao final do estágio, juntamente com o material construído por eles durante este período.

Com base nos planos de aula e seus relatos descrevemos a experiência docente propriamente dita. Como possibilidade de maximização das atividades propostas durante a disciplina na plataforma *Moodle*, utilizamos os comentários postados nos *Fóruns Temáticos*¹⁰ e nos *Fóruns de Relato de Atividades* que a cada semana era produzido e disponibilizado, com o intuito de caracterizarmos as interpretações oferecidas pelos casos durante este período.

Na sequência realizamos uma discussão transversal aos casos com o intuito não de generalizá-los, mas agrupando as características mais específicas e recorrentes entre os sujeitos, de maneira a estabelecer como elemento-base o papel do estágio supervisionado na formação dos professores. Neste recorte, destacamos as influências das biografias dos acadêmicos na construção do tornar-se professor.

3 SITUANDO O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O curso de formação de professores de Educação Física a distância é ofertado pela UnB em parceria com a UAB em sete municípios, com carga horária total de 2.910 horas e duração de oito períodos, ofertados semestralmente¹¹.

O curso funciona em instalação cedida pelo Governo do Estado da Bahia à Prefeitura Municipal de Piritiba, no centro da cidade, contando com seis funcionários cedidos pela prefeitura nas áreas de secretariado, biblioteca, serviços gerais e portaria.

Organizado no eixo *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos* da estrutura curricular do curso, os *Estágios Supervisionados* são realizados em quatro semestres, a partir da segunda metade do curso. Dessa forma, o estágio ocorre na educação infantil, e consequentemente em mais três etapas: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental; e no ensino médio.

10 Das dezesseis semanas da disciplina, o Fórum Temático só aparece nas 11 (onze) primeiras semanas, enquanto que os Fóruns de Relatos de Atividades até a 14ª semana.

11 Dados do período em que a pesquisa foi realizada.



Para a organização do estágio, foi feito um levantamento das escolas públicas existentes no município. Constatando um número reduzido de instituições, acrescentaram-se neste diagnóstico as escolas privadas para que pudesse ser suprida esta etapa do curso. Posteriormente, os alunos procuraram autonomamente as escolas disponíveis e as escolheram aleatoriamente. A oficialização do estágio se deu por uma carta de apresentação do curso e da assinatura de autorização da direção das escolas para o seu desenvolvimento.

Nesta carta era explicitada aos diretores das escolas a finalidade do estágio, descrevendo o desenvolvimento desta em duas etapas (observação e intervenção). Também foi repassado aos acadêmicos um *Formulário de Acompanhamento de Estágio na Instituição*, que consistiu no preenchimento das datas, horários e atividades realizadas por eles, devendo exercer suas atividades ao menos por quatro horas semanais de docência autenticadas pelo professor regente de classe.

No início do semestre em que seria realizado o estágio, a UnB fez uma capacitação dos tutores presenciais para as atividades a serem desenvolvidas durante o período letivo. Com relação ao estágio, a sua participação limitou-se a fazer o levantamento das escolas e auxiliar os acadêmicos no preenchimento dos documentos necessários. A correção dos planos de aula da disciplina era orientada pelo tutor a distância e pelos professores da disciplina, conforme o seu relato em entrevista:

Os trabalhos são postados direto ao tutor a distancia que faz a correção desse material. Eles falaram que os alunos teriam que planejar e mandar o planejamento inicial [...]. Para intervir eles teriam que fazer os planos de aula, mandar para serem corrigidos e somente depois de corrigidos que poderiam ser aplicados. Corrigidos pelo tutor a distancia e pelo professor da disciplina (TUTOR PRESENCIAL).

Sinteticamente, a disciplina foi dividida em três etapas: a primeira (da 1ª a 6ª semana) foi feita com o objetivo de orientar os acadêmicos na observação das classes em que iriam estagiar como docentes, culminando na elaboração de um relatório de observação como atividade da disciplina; a segunda etapa (da 7ª a 14ª semana) consistiu na intervenção propriamente dita, com os planos de aula (elaborados anteriormente e debatido junto aos tutores a distância e professores da UnB) e seus relatos; a terceira etapa (15ª e 16ª semana) foi utilizada para a elaboração e apresentação do relatório final de estágio.



4 OS CASOS ESTUDADOS

Com média de idade de vinte e seis anos, os sujeitos da pesquisa possuem uma característica em comum: todos já possuem uma ocupação profissional fora do âmbito da Educação Física.

No semestre em que realizaram o estágio supervisionado na educação infantil, todos cursavam a disciplina Pedagogia da Educação Física na Educação Infantil, além de Crescimento e Desenvolvimento Motor.

Uma particularidade recorrente sobre a construção dos planos de aula destes estagiários para as suas intervenções colocava em evidência a perspectiva desenvolvimentista. Porém, o que se observa, a partir dos relatos das aulas e das entrevistas concedidas, é que apesar da predominância de elementos dessa perspectiva em seus planos de aula, os estagiários contemplaram também outras rotinas da escola, ou seja, as culturas escolares já incorporadas faziam com que eles trabalhassem com elementos lúdicos e educação higiênica, por exemplo. Isso configura um recorte multifacetado de diversas tendências pedagógicas da educação física.

A partir do conceito de cultura escolar podemos melhor compreender as dinâmicas e os dispositivos no interior das escolas, conforme Viñao Frago (2007), destacando que esta:

[...] seria constituída por um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas [...] sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas, e repartidas pelos seus actores, no seio das instituições educativas (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87).

Nesta passagem Frago (2007) entende que os espaços escolares elaboram “culturas escolares”, ou seja, cada escola possui um constructo cultural próprio e que ao longo do tempo vai sendo incorporado pelos atores que fazem parte da instituição escolar e que se reproduzem ao longo do tempo. A formação do professor vai ser contemplada em seu contato direto com a cultura escolar em que ele estará imerso. Aspecto importante na formação inicial docente se encontra no estágio supervisionado, que seria o principal ponto de aproximação dos acadêmicos com a cultura escolar.



Eis algumas características dos sujeitos-casos a seguir.

Iza trabalha como secretária em uma escola da rede pública municipal em Piritiba/BA e decidiu fazer o seu estágio numa instituição diferente da que trabalhava, por entender que, na sua escola, os alunos não iriam vê-la como professora e sim como secretária ou diretora (já que muitas vezes os alunos pensavam que ela fosse a diretora da escola em que trabalha) e também por não achar adequado o espaço físico da escola para a prática de aulas de Educação Física.

Max escolheu para estagiar a escola em que havia estudado quando criança e adolescente, ou seja, uma instituição privada. Ele atestou que foi muito tranquilo, por conta de ele já conhecer a maioria dos agentes escolares. Em outra situação, ele prestou serviço à escola na área de informática.

Karla antes de ingressar no curso, já fazia trabalho voluntariado com menores carentes junto à igreja evangélica de que faz parte. Para ela, a maior dificuldade estava no que fazer com crianças tão pequenas na Educação Física.

Andrea foi a estagiária que mais apresentou dificuldades na sua experiência docente, pelo fato de não conseguir dominar a turma e a falta de uma supervisão mais próxima que, segundo ela, poderia ter sido importante para sanar algumas das suas dificuldades.

Destes sujeitos-casos, destacamos que Max foi o único a apontar que não pretendia exercer a função de professor, por ter ficado desanimado pelo fato do curso ser de licenciatura e de não ter uma formação voltada para outras áreas de atuação. Vale recordar que ele é o único a relatar, em sua biografia, um vínculo mais estreito com o esporte na época em que foi estudante na educação básica. Já as três estagiárias, pretendem exercer o magistério, mesmo com as dificuldades que tiveram durante o curso.

4.1 AS HISTÓRIAS DE VIDA NA CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Diante destes casos, destacamos como as experiências de vida durante a educação básica se situam na formação docente e como estas resignificaram as experiências profissionais dos sujeitos, que estarão habilitados para atuarem como professores.

Para os estudos com histórias de vida de professores, Bueno (2002) enfatiza certa escassez de pesquisas voltadas para grupos de sujeitos que ainda

não ingressaram na profissão docente, como por exemplo, os alunos que fazem cursos de licenciatura nas mais diversas áreas do conhecimento e que muito provavelmente vão ingressar na carreira do magistério.

A partir das biografias dos sujeitos, sugere-se que sejam observadas as narrativas da formação intelectual dos professores nas suas mais variadas fases de suas trajetórias, para a compreensão destes elementos nas pesquisas educacionais (BUENO, 2002).

Podemos inferir que o curso de licenciatura é um espaço de ressignificação das suas trajetórias construídas ao longo da educação básica em contato direto com os conhecimentos pertinentes ao campo acadêmico em que estão situados (Educação Física). Esta reconfiguração é experimentada a partir do exercício docente, que tem na formação inicial de professores o espaço de organizações pertinentes ao tornar-se professor. Se, por um lado, as histórias de vida são importantes para que os sujeitos possam reelaborar os significados da prática docente, por outro, estes também serão importantes para planejar, desenvolver e avaliar as experiências no decorrer do curso de formação de professores.

No âmbito da Educação Física, precisamos ter claro que, quanto às suas especificidades, que a diferenciam das outras áreas, ou disciplinas escolares, estão as práticas corporais, como sua principal característica.

O debate epistemológico no campo da Educação Física na década de 1980 suscitou novas possibilidades de organização pedagógica, culminando na elaboração de diversas teorias pedagógicas na década seguinte, gerando assim questões problematizadoras frente à didática da educação física, ou melhor, em relação ao “como fazer” diante destas novas abordagens.

Essas considerações se fazem necessárias para a leitura biográfica dos sujeitos desta pesquisa que, conforme Bueno (2002), considera a reflexão sobre “as experiências” como um importante alicerce na construção do “ser professor” nos cursos de formação inicial de professores, neste caso os de Educação Física a partir da modalidade EAD.

A partir das questões que esboçaram em suas biografias na Educação Física durante a educação básica, as práticas corporais mais evidenciadas foram os jogos pré-desportivos, como por exemplo, o “queimado” (ou “baleado” conforme algumas descrições relatadas). E dentre as modalidades esportivas o futebol é hegemônico, seguidos do voleibol e do basquetebol. Somente no caso de Max práticas como a natação e o tênis de mesa estão presentes, lembrando



que sua escolarização se deu em colégio privado. No caso da Andrea, atividades ginásticas estavam presentes nas aulas de Educação Física apenas durante a sua passagem pela 5ª série do ensino fundamental.

As impressões que os sujeitos tinham das aulas de Educação Física, predominantemente, eram de aulas em que os próprios alunos se organizavam para realizar as atividades que a maioria, ou pelo menos num consenso mínimo, estava interessada em praticar de forma recreativa. Diante deste dado podemos refletir a Educação Física, como uma prática social que ocorre no espaço escolar (BRACHT, 1999), a partir das transformações geradas pela LDBEN nº 9.394/96, que a torna componente curricular obrigatório, integrado ao projeto pedagógico da escola.

Fruto das discussões geradas no campo da Educação Física desde a década de 1980, entender esta disciplina escolar como um componente curricular não apenas equaliza o seu *status* em relação às demais presentes no espaço escolar, mas implica que seja tratada como um conhecimento específico e organizado sequencialmente em cada série na educação básica. Em vista do que foi percebido neste estudo, as mudanças na prática pedagógica decorrente dessa nova organização da Educação Física na escola é um processo ainda em desenvolvimento que precisa ser debatido no âmbito da formação docente inicial e continuada.

A partir das sensações que os sujeitos tinham ao lembrarem-se das aulas de Educação Física podemos destacar em pares, aspectos positivos e negativos¹². Sob o ponto de vista positivo, Max relembra com certo saudosismo das suas medalhas conquistadas durante os jogos escolares, o que parece confirmar a tese de Kunz (1994)¹³ de que vivências de sucesso no esporte na escola produzem atitudes positivas em relação à Educação Física. Karla também relembra com alegria e se identifica como ativa nas aulas. Iza aponta aspectos positivos e negativos. Quando relembra das aulas ela recorda com felicidade os momentos divididos com seus colegas e amigos, porém em alguns momentos surge o medo de se machucar ou de provocar algum dano material, como quebrar uma janela, por exemplo. Andrea

12 Abordamos aqui estes aspectos de forma que essas sensações foram construídas sob o ponto de vista da experiência com a cultura de movimento. Se as experiências foram boas para os sujeitos, as consideramos como positivas; e, se as experiências não foram agradáveis para eles, as identificamos como negativas.

13 Vale lembrar que, segundo o autor, promover vivências de insucesso ou fracasso no esporte no âmbito da Educação Física escolar configura-se como uma irresponsabilidade pedagógica do professor (KUNZ, 1994).

demonstrou não ter boas recordações das aulas de Educação Física porque se sentia decepcionada pela não continuidade das aulas de ginástica e pelo fato de se sentir cobrada constantemente em “jogar certo” nas atividades desenvolvidas posteriormente, o que acabou desestimulando-a nas aulas de Educação Física.

Para a maioria dos sujeitos, as aulas eram vistas como “livres”, com exceção de Karla, que apontou que tinha aulas teóricas (com aulas expositivas sobre as regras de cada modalidade esportiva) e aulas práticas (com a experimentação destas modalidades nas aulas realizadas fora da sala de aula).

Estas histórias estão localizadas num determinado contexto, ou melhor, dentro de uma relação de espaço e de tempo, tanto dos atores aqui envolvidos, como do desenvolvimento do próprio campo acadêmico da Educação Física em que, no turbilhão de mudança de olhares, se reflete de certa forma na tomada de decisões dos acadêmicos para construir suas práticas pedagógicas.

A formação da identidade profissional de professores de Educação Física está ligada diretamente às experiências anteriores construídas a partir das suas histórias de vida. Em pesquisa desenvolvida por Figueiredo (2004) com alunos de graduação em Educação Física é destacado que experiências anteriores incidem significativamente no processo de construção e reconstrução de identidades, já que a constituição destas assume um caráter provisório e que vai sendo modificada ao longo da experiência docente.

Temos então que a proximidade com as culturas escolares pode ser determinante na formação docente, para situar um exemplo, nas práticas corporais escolhidas pelo professor para a elaboração da sua prática pedagógica, como podemos destacar a partir de Figueiredo (2009):

Vistas dessa forma, as experiências sociocorporais ocupam lugar importante, mas, por vezes ‘perverso’ nos processos de formação inicial, com influência nos currículos de formação; na prática pedagógica cotidiana, com influência no ensino de conteúdos; e na formação e transformação de identidades, com influência no tornar-se professor (FIGUEIREDO, 2009, p. 4).

Além do envolvimento com as experiências anteriores de acadêmicos que, no ingresso em cursos de licenciatura as ressignificam (em tese) para o “tornar-se professor”, deve-se também levar em consideração pontos a serem discutidos na formação profissional em Educação Física, sintetizada por Betti e Mizukami (1997) a partir de um estudo realizado com o método de histórias



de vida, que traz algumas sugestões a serem discutidas por alunos e professores, incentivando inclusive pesquisas com o intuito de observar estas narrativas para poderem melhor compreender o processo de formação de professores.

Situando alguns pontos destacados pelas autoras acima citadas, um deles se refere à vocação diante da escolha profissional, que deve ser consciente. Com exceção de Iza, para os outros casos do nosso estudo a escolha pelo curso de licenciatura em Educação Física parece ter-se dado mais pela comodidade em ingressar num curso de nível superior oferecido na região em que moram do que uma vontade específica de serem professores de Educação Física.

4.2 CONSIDERAÇÕES DOS SUJEITOS-CASOS QUANTO À EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ESTÁGIO

De acordo com os dados coletados no estudo, podemos destacar um descompasso estrutural do currículo em relação à realidade da área de conhecimento na escola e que de certa forma, acabou gerando uma problemática conjuntural no estágio dos casos estudados.

A inserção no currículo do curso de uma etapa do estágio ser realizada na educação infantil pode ser considerada como um grande avanço na formação de professores de Educação Física. Porém, como ainda é pouco difundida a atuação neste nível de ensino por professores da área no Brasil, isso denota uma dificuldade que acabou sendo enfrentada pelos estagiários, no que se refere à supervisão no âmbito escolar, já que os professores das turmas em que os estagiários atuaram, em tese, seus supervisores diretos, não tinham formação específica em Educação Física.

Assim, quando as dificuldades surgiam, muitos estagiários contavam apenas com as estratégias adotadas por outros colegas para resolverem seus próprios problemas. Tal diálogo com professores de Educação Física mais experientes, na função de supervisores, contribui para a formação inicial dos novos professores no momento do estágio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão dos acadêmicos, a partir do estágio supervisionado, nas culturas escolares em que realizaram suas intervenções pedagógicas, nos evidenciou

que este primeiro contato foi de incorporação do que já está/é estabelecido pela escola. Como exemplo disto, destacamos as interrupções das atividades planejadas por eles para adequarem-se às atividades da escola, como por exemplo, diante de datas comemorativas. Outra constatação decorre da observação de que, pelos relatos dos próprios estagiários, as suas práticas docentes eram realizadas de acordo com o que as crianças, em muitas ocasiões, solicitavam, denotando assim um entendimento das aulas de Educação Física como um tempo para recreação, em que os alunos tinham a possibilidade de sair da sala de aula.

Apesar das limitações que observamos com relação às condições de execução e de supervisão do estágio supervisionado, os depoimentos dados por três dos quatro sujeitos-casos que desejam se tornar professores de Educação Física escolar, indicam que as experiências docentes vividas por eles no estágio deixaram legados positivos, vindo a se constituir em um elemento significativo em sua formação acadêmica. Dessa forma, reiteramos a importância da criação de mecanismos de supervisão e acompanhamento mais próximo da cultura escolar por parte da instituição formadora e do seu polo presencial.

Na Educação Física, não existe ainda uma definição específica do seu papel na educação infantil. Primeiro, pelo fato de serem poucas as regiões e cidades brasileiras que possuem a Educação Física neste nível de ensino, por exemplo, podemos citar as Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC, elaborado entre 1993 e 1996 em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME-Florianópolis) e o Núcleo de Estudos Pedagógicos de Educação Física (NEPEF/UFSC). E também pelo fato de que nos cursos de formação de professores em Educação Física, mesmo os presenciais, poucos estudos são desenvolvidos. Podemos destacar os estudos desenvolvidos por Sayão (1999, 2002), Sayão e Schmitz (2011) e Gomes-da-Silva (2010). Podemos destacar também a edição especial da revista *Motrivivência*, que em seu número 29 (2007), traz relatos e reflexões sobre Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis¹⁴.

Embora marcado pela especificidade da modalidade de ensino na qual foi realizada a pesquisa, nossa postura investigativa transitou na tensão entre a educação presencial e a distância, sem pré-julgamentos, balizada, sobretudo, na questão da qualidade da formação de professores de educação física, independente da modalidade em que ela estiver ocorrendo. Neste sentido, as

14 Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/1180> (acessado em 18.08.2012).



experiências docentes configuradas no estágio supervisionado podem dizer muito sobre o curso. Portanto, se faz necessário observar melhor como ocorre esta formação investigando o cotidiano dos estagiários-acadêmicos. Foi o que pretendemos fazer ao destacar e compreender a formação do professor na modalidade a distância em suas primeiras experiências docentes na escola.

REFERÊNCIAS

BETTI, I. C. R; MIZUKAMI, M. da G. N. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. **Motriz**, Vol. 3, n. 2, Dezembro/1997.

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

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos em histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2010.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, V; CAPARROZ, F. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, p. 21-37, 2007.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 02 de 27 de agosto de 2004.

_____. Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002.

_____. Parecer CNE/CP nº 09 de 08 de maio de 2001.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Uma experiência de formação de professores de educação física na perspectiva do formar-se professor. **Pensar a prática**, 12/3: 1-11, set./dez., 2009.

_____. Experiências profissionais, formação e identidades. In: **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador – Bahia – Brasil. Disponível em <http://www.rbceonline.org.br> (acessado em dezembro/2009).

_____. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. **Revista Movimento**, n. 14, pp. 85-110, 2008.

_____. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, n. 10, pp. 89-111, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GOMES-da-SILVA, E. **Educação (física) infantil: a experiência do se-movimentar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil na rede municipal de Florianópolis/SC**. Florianópolis: NEPEF/UFSC-SME. Florianópolis, 1996.

KUNZ, E. **Transformação didática do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MERRIAM, S. **Case study research in education: A qualitative approach**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. Revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INEP. **Censo da educação superior**, 2008.

_____. INEP. **Censo de Profissionais do Magistério**, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília, 2003.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V.



A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Universidade/ufrgs/sulina, 1999. p. 95-105.

MOTRIVIVÊNCIA. **Educação física na educação infantil da rede municipal de Florianópolis:** problematizando limites e possibilidades. Ano XIX, Nº 29 - ESPECIAL - Agosto/2012.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL. Decreto nº 5.800. **Criação da Universidade Aberta do Brasil**, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Curso de licenciatura em educação física UAB-UnB**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

QUARANTA, A. M. **Formação de professores de educação física na modalidade de educação a distância: experiências docentes no estágio supervisionado**. Dissertação (mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEF/UFSC, junho/2011.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, A. F. *et al.* (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores:** reflexões sobre a prática de ensino da educação física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

_____. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**. Florianópolis: UFSC. n.13, p. 221-240, 1999.

SAYÃO, D. T.; SCHMITZ, R. Da prática de ensino em educação física à pesquisa sobre a prática: alguns aspectos que tratam das questões metodológicas da investigação com crianças pequenas. In: PINTO, F. M. *et al.* (Orgs.). **Educação do corpo em ambientes educacionais: práticas de ensino e de pesquisa em educação física**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

SOMMER, L. H. Formação inicial de professores a distância: questões e debate. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov 2010.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.