

# Formação de professores de Educação Física na EAD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado

## Training of physical education teacher in distance education: the school culture immersion through supervised training

QUARANTA AM, PIRES GDL. Formação de professores de Educação Física na EAD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado; **R. bras. Ci. e Mov** 2013;21(1):51-65.

André M. Quaranta<sup>1</sup>  
Giovani De L. Pires<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Secretaria do Estado da  
Educação de Sergipe

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa  
Catarina

**RESUMO:** A formação de professores de Educação Física vem atravessando grandes mudanças nos últimos anos. O advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01-2002) e para os cursos de Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES 07-2004) provocou um amplo movimento de debate curricular na área. A expansão dos cursos de licenciatura na modalidade a distância (EAD) traz novos elementos para o cenário acadêmico em geral e, de forma mais específica, à Educação Física, área onde a sua presença, embora ainda discreta, já se faz presente. O presente estudo, realizado através de pesquisa de múltiplos casos, teve como objetivo refletir sobre as experiências docentes de quatro acadêmicos de um curso de licenciatura em Educação Física - modalidade EAD - por meio do estágio supervisionado, cujo critério de inclusão foi a ausência de experiências docentes no âmbito da Educação Física. Constituem o *corpus* de análise: os subsídios teórico-metodológicos propostos pelo curso (PPP) e pela disciplina estágio supervisionado I (educação infantil); a elaboração e avaliação dos planejamentos de ensino no estágio; os planos de aula e os respectivos relatórios de estágio. Também foram realizadas entrevistas do tipo semi-estruturada com os sujeitos-caso, além do coordenador e do tutor presencial do polo, estes últimos apenas para compreender o funcionamento do polo e do apoio pedagógico prestado. A discussão dos dados foi organizada a partir de elementos teórico-metodológicos sugeridos pela técnica de análise de conteúdo, com variações a partir da análise temática. Como considerações finais, destacamos a importância do estágio como experiência fundamental na formação inicial de professores, sobretudo na modalidade de educação a distância.

**Palavras-chave:** Formação de Professores a Distância; Formação de Professores de Educação Física; Estágio Supervisionado; Cultura Escolar.

**ABSTRACT:** Teacher training is undergoing major changes in recent years. The advent of the National Curriculum Guide for the Teacher of Basic Education (CNE/CP 01-2002) and for the undergraduate courses in elementary Physical Education (CNE/CES 07-2004) led a broad curricular debate in the field. The expansion of the Distance Teacher Education brings new elements to the general academic setting, more specifically, to the discreet Physical Education presence. This multiple case study had as objective to reflect on teaching experiences of four academics from a degree course in Physical Education - Distance Education mode - through supervised training, in which the inclusion criterion was the lack of teaching experience. The analysis is consisted of: the theoretical and methodological subsidies proposed by the course (PPP) and by the discipline supervised training I (early childhood education), the development and evaluation of educational planning in the training; lesson plans and their internship reports. Semi-structured interviews with subject-case were also conducted, besides the coordinator and tutor polo attendance, the latter only to cope with the polo operation and pedagogical support provided. The data discussion was organized from theoretical and methodological elements suggested by the technique of content analysis, with variations from the thematic analysis. As further considerations, we emphasize the importance of the internship experience as crucial in initial teacher training, especially in the form of distance education.

**Key Words:** Distance Teacher Education; Physical Education Teacher Training; Supervised Intership; School Culture.

Enviado em: 29/06/2012  
Aceito em: 01/02/2013

## Introdução

Diversas são as polêmicas existentes com relação a educação a distância (EAD) e a incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nos processos educacionais, entre estes destacamos a formação de professores nessa modalidade de ensino. Recentemente, o documento final da Conferência Nacional de Educação/2010 (CONAE<sup>1</sup>) aponta que os cursos de formação inicial de professores não devem ocorrer na modalidade a distância, por conta do entendimento de que esses cursos não contemplam aspectos estruturais importantes da formação docente, como a relação mais próxima com a escola, e são soluções emergenciais questionáveis à demanda por mais professores nas escolas brasileiras.

Assim, como ponto de partida, ressaltamos que nossa abordagem - recorte de dissertação de mestrado<sup>2</sup> apresentada ao PPGEF/UFSC - refere-se especificamente a *formação de professores de Educação Física a distância*, razão pela qual aspectos mais gerais da EAD e das licenciaturas nessa modalidade não serão enfocados, ainda que apresentem diversas interfaces como nosso objeto de estudo. Nossos esforços foram direcionados para compreender melhor a formação de professores de Educação Física através da EAD desde o interior do processo, ou seja, a partir das relações que ocorrem por dentro de uma determinada realidade concreta de um curso desta natureza. Com isso, pretendemos ir além da polarização, de ser contra ou a favor da EAD na formação de professores, entendendo como relevante observar mais profundamente o que ocorre nos cursos de licenciaturas da área que operam na modalidade a distância. Como o objetivo dos cursos de licenciatura está relacionado à preparação de docentes para suprir uma demanda existente na educação básica em nosso país, a preocupação com a formação inicial é de justificada relevância, devido a infinitas situações problemáticas que assolam o “chão da escola” como a violência, as condições materiais objetivas para o trabalho docente e a possibilidade de desenvolvimento profissional reduzida, para citar alguns exemplos. O

cotidiano escolar é repleto de rituais e fatos que ocorrem de maneira dinâmica e só podemos compreender melhor as formas de ação neste espaço de relações entre professores, alunos, comunidade, funcionários, etc., levando em consideração a sua própria condição de produção cultural específica que transcende a formação inicial.

Nesta esteira, partilhamos do entendimento da escola como produtora de uma cultura e dinâmica específicas, razão pela qual defendemos que a Cultura Escolar se apresenta como um conceito relevante na formação de professores. Alguns autores que tratam de pensar a escola como produtora de cultura<sup>3-7</sup> nos trazem à reflexão a possibilidade de diálogo com o campo da antropologia, principalmente nas formulações de Geertz<sup>8</sup> no que define a cultura como uma “teia de significados” elaborados pelos próprios seres humanos e passíveis de interpretações, as quais se resumem por sentidos e significados atribuídos às nossas ações.

Neste sentido, pensamos o estágio supervisionado como espaço privilegiado para a experiência formativa dos futuros docentes no âmbito das culturas escolares. Independente do campo do conhecimento, o estágio possui uma centralidade ímpar por “iniciar”, por assim dizer, o acadêmico no espaço de atuação profissional. Reconhecemos, também, que a Prática Pedagógica como Componente Curricular, espaço curricular que deve se dar desde o início dos cursos de licenciatura, como uma alternativa importante nesse processo de aproximação do acadêmico à cultura escolar. Infelizmente, no entanto, essa novidade prevista pela legislação ainda não se configurou como uma antecipação sistematizada da experiência docente a ser vivida no estágio, talvez pela ausência de propostas pedagógicas mais consistentes, tendo ficado restrita, quando muito, a observações descontextualizadas de aulas, entrevistas breves com gestores e docentes e análise de documentos e planos de ensino.

É neste momento que eles começam efetivamente a interagir no ambiente escolar, para ensaiar o “tornar-se professor”; é quando tem contato

com o Projeto Político Pedagógico (PPP); quando passam a pensar e articular seus planos de ensino; exercitar a transposição didática do conhecimento científico para o âmbito do componente curricular; fazer avaliações sobre suas aulas; refletir sobre a sua prática pedagógica; enfim, exercitar o que aprendem nos cursos de formação de professores agora no cotidiano escolar, relacionando assim teoria e prática de forma dialógica. Assim, contrapondo-se à uma concepção tradicional de estágio, que percebe uma mera justaposição entre teoria e prática, defendemos uma abordagem da prática de ensino que busca levar em consideração a questão do professor reflexivo a partir das suas intervenções pedagógicas, apoiada em<sup>9,10</sup>.

Trazemos este arcabouço para pensar uma formação de professores que permita a compreensão da escola por ela mesma, em seu interior e com a indicação de refletir sobre a realidade contida nela própria, para evitarmos um olhar prescritivo sobre a mesma, ou seja, de pensar a escola idealizada e apenas através do debate acadêmico sobre teorias educacionais. A importância dos conceitos e teorias formuladas sobre a escola só são pertinentes se forem observadas como uma ferramenta para a organização pedagógica do professor e na possibilidade de mudanças que estes podem oferecer a partir da dialética existente na relação teórico-prático que o professor pode mediar.

Sem a pretensão de promover uma pesquisa sobre o “estado da arte”, podemos observar grande carência de estudos quanto ao espaço/tempo da experiência docente mais sistematizada na formação inicial de professores de Educação Física, que ocorre do âmbito do estágio supervisionado<sup>11</sup>, realidade ainda mais aguda quando relacionada à modalidade EAD<sup>12</sup>.

Assim, o objetivo da pesquisa é tentar compreender como acadêmicos de um curso de licenciatura em Educação Física, na modalidade EAD, realizam e interpretam suas primeiras experiências docentes vivenciadas no estágio supervisionado.

## **Materiais e Métodos**

A opção metodológica da pesquisa deu-se pelo estudo de múltiplos casos<sup>13</sup>, com o intuito de investigar: os subsídios teórico-metodológicos desenvolvidos no curso para a preparação dos estagiários; a elaboração, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do estágio; a relação existente entre a formação docente e a imersão dos acadêmicos no âmbito da cultura escolar; e a influência das histórias de vida dos acadêmicos na prática pedagógica de futuros professores de Educação Física. O tipo de estudo se justifica pelo fato de suas estratégias investigativas permitirem situar e descrever os casos estudados, levando em consideração todo o contexto, ou ainda, detalhar possíveis relações ou impressões a respeito do fato observado, conforme<sup>14</sup>. A pesquisa foi desenvolvida (CONAE<sup>1</sup>) com quatro acadêmicos, que realizaram, durante o primeiro semestre letivo de 2010, a disciplina Estágio Supervisionado I (educação infantil).

No que se refere à oferta de curso de licenciatura em Educação Física na modalidade EAD, a Universidade de Brasília (UnB) é pioneira, com funcionamento de sete (7) polos de apoio presencial, distribuídos em quatro (4) regiões do país. Essa foi a razão pela qual optamos por realizar o estudo em de seus polos, mais precisamente o da cidade de Piritiba/BA.

Após autorização concedida pelo coordenador geral do curso e, a seguir, do coordenador do polo, duas visitas foram feitas ao campo de investigação. A primeira incursão ocorreu em abril de 2010, quando iniciava a disciplina de estágio supervisionado I, tendo como objetivo a aproximação com os alunos do curso para a escolha dos possíveis participantes do estudo; além disso, por meio de entrevista com o coordenador do polo e o tutor presencial, buscou-se compreender o funcionamento do polo e a organização da disciplina estágio supervisionado. Como critério de inclusão dos sujeitos na pesquisa, optamos por acadêmicos que

nunca haviam tido experiências docentes no âmbito da Educação Física. Dos trinta e seis alunos matriculados na disciplina de estágio supervisionado I (educação infantil), dez enquadravam-se neste perfil. Após o contato presencial inicial com estes alunos, continuado através de contatos através de *e-mail*, quatro deles participaram de todas as etapas da coleta de dados, constituindo-se assim nos casos-sujeitos do estudo. Foram eles: Iza, Max, Karla e Andréa (nomes fictícios).

Na segunda visita, ao final do estágio, no mês de julho de 2010, recolhemos o material didático da disciplina na plataforma de aprendizagem a distância baseada no *software* livre *moodle*, além dos planos de aula, dos relatórios, bem como os ensaios que os acadêmicos elaboraram como uma das etapas de avaliação da disciplina.

Também realizamos entrevistas semi-estruturadas com os quatro sujeitos-caso. As entrevistas foram gravadas em áudio mediante autorização dos sujeitos e, a seguir, transcritas e enviadas a eles, para que procedessem as alterações que julgassem necessárias ou desejáveis.

Para análise das entrevistas e do material individual de cada acadêmico, empregamos elementos da análise de conteúdo<sup>14</sup> e da sua variante análise temática, sugerida por Minayo<sup>14</sup>.

Começamos o relato da pesquisa pela descrição de cada caso, tratando, inicialmente, de abordar aspectos das suas histórias de vida, explorando suas experiências anteriores, como alunos, na Educação Física escolar e quais práticas corporais fazem parte dos seus históricos, tanto na educação básica como fora da escola. Com base nos planos de aula e seus relatos descrevemos a sua experiência docente propriamente dita. Como possibilidade de maximização dos relatos das atividades propostas durante a disciplina na plataforma, utilizamos os comentários postados nos Fóruns Temáticos 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.

Após essa descrição caso a caso, empreendemos uma discussão transversal aos casos com o intuito não de generaliza-los, mas de agrupar as características mais específicas e recorrentes entre os casos 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, a partir de suas escolhas e das interpretações que faziam às suas práticas docentes no estágio.

## **Resultados e Discussões**

### *A) Percepções do estágio a partir dos casos estudados*

Como destacamos anteriormente, Iza, Max, Karla e Andréa foram os casos estudados nesta pesquisa com o intuito de compreendermos os significados gerados a partir das experiências docentes ocorridas no primeiro estágio supervisionado, realizado na educação infantil. A seguir, tecemos uma descrição linear a respeito de aspectos presentes no contato de cada um deles com a cultura escolar no estágio. Na sequência, empreendemos um diálogo frente às características mais específicas entre os casos e elementos teóricos, de maneira a compreendermos o papel do estágio como elemento base nos significados atribuídos pelos acadêmicos.

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, como veremos a seguir. Além disso, no semestre em que realizaram o primeiro estágio supervisionado, os quatro cursavam as disciplinas Crescimento e Desenvolvimento Motor e Pedagogia da Educação Física na Educação Infantil. Segundo depoimento do tutor presencial do polo, essa estratégia visa a melhor fundamentar a intervenção dos acadêmicos no estágio supervisionado realizado na educação infantil.

Porém, já adiantando uma particularidade comum aos sujeitos-casos, constatada a partir do

planejamento de ensino e dos depoimentos prestados, observamos que a preparação teórico-metodológica para a prática docente no estágio apresentou certo ecletismo pedagógico. Se era evidente, sobretudo nos objetivos dos planos de aula da Educação Física na educação infantil, certo predomínio de uma perspectiva desenvolvimentista, nos relatos das aulas e nas entrevistas, os estagiários contemplaram também certas rotinas da escola, ou seja, culturas escolares já incorporadas fizeram com que eles trabalhassem também com elementos lúdicos, datas comemorativas, aspectos psicomotores, socializações e educação higiênica, por exemplo. Isso configura, no mínimo, um recorte multifacetado de diversas tendências pedagógicas da Educação Física.

#### IZA

Essa acadêmica tinha, na época, vinte e sete anos de idade e trabalhava como secretária em uma escola municipal.

O primeiro elemento que podemos destacar na experiência docente de Iza refere-se à relação estabelecida entre ela e os demais agentes escolares em que ocorreu o estágio. Os funcionários da escola sempre estiveram auxiliando no que fosse preciso; os professores da escola também deram uma atenção especial, inclusive os professores que em cujas turmas não estavam ocorrendo o estágio. Segundo ela, os professores ajudavam-na para o controle da turma na saída da sala de aula e no retorno. A única figura que Iza achou distante foi a diretora da escola.

No contato com os alunos da turma em que ocorreu o estágio, Iza descreve que no início houve uma dificuldade em estabelecer relações com eles. Ela reputa como principal limite a obtenção da atenção das crianças no início das aulas. Todas as vezes que os alunos a viam com uma bola, eles simplesmente começavam a correr e não queriam saber de mais nada que fosse proposto. Então ela acabou tendo como estratégia conversar com os alunos antes de iniciar as aulas, para que eles soubessem o que iriam fazer. Iza

supõe que os alunos agem dessa maneira por conta de que “os alunos já estão acostumados na aula de Educação Física a fazer, cada um, o que quer” (depoimento), o que para ela explicaria a questão. Esta situação evidencia de certa forma, uma cultura escolar da Educação Física em que as práticas corporais não são pensadas de maneira pedagógica.

Além desta dificuldade, o espaço destinado para as aulas de Educação Física também apresentava alguns problemas, porque se tratava de um pátio com salas de aula ao redor; daí que os ruídos e conversas da aula de Educação Física chamavam a atenção das outras turmas, provocando reclamações dos professores destas turmas. Outros estagiários também dividiam o mesmo espaço, o que fazia com que Iza precisasse improvisar outros locais para a realização das suas intervenções. Neste outro ambiente, de piso irregular, ela tinha receio das crianças se machucarem com alguma queda. Também havia uma preocupação da Iza com relação à roupa das crianças quando voltavam para a sala. Para ela, “os pais podem estar acostumados a vê-los chegar limpinhos e de repente estariam sujos por conta das aulas de Educação Física” (depoimento).

A supervisão de estágio, de acordo com Iza, foi feito em parte pelos professores regentes (pedagogas) das turmas nas quais ela atuou. Na turma do maternal havia dois professores, o regente e um auxiliar, que sempre estavam presentes nas intervenções. Na turma do pré-escolar, o professor regente acompanhava apenas observando as aulas.

No relatório final de estágio de Iza, podemos identificar alguns sentidos/significados na resolução de problemas enfrentados nas intervenções e que nos auxiliam a melhor visualizar a experiência do estágio na cultura escolar na qual esteve inserida.

O primeiro destaque, já destacado na entrevista, está relacionado ao espaço destinado às práticas corporais na educação infantil, pelo fato da escola parecer priorizar uma educação sem movimento das crianças, dentro das salas de aula; isso explica o fato de que quando tinham a oportunidade de experimentar as

aulas de Educação Física durante o estágio, as crianças, ao saírem da sala, ficavam correndo e não ouviam nada do que fosse proposto. Esta situação aos poucos foi diminuindo durante o estágio, com uma maior aproximação da estagiária com os alunos, que foram se acostumando com ela. Na observação realizada nessas primeiras aulas, diante desse desordenamento das crianças ao saírem da sala de aula, Iza percebeu que muitas crianças não tinham o equilíbrio dinâmico bem desenvolvido, elemento este que foi tematizado nas suas intervenções pedagógicas.

A construção das aulas do estágio, segundo Iza, foi pensada a partir das dimensões: conceitual (o que se deve saber?); procedimental (o que se deve saber fazer?); e atitudinal (como se deve ser?). Justifica a inserção da Educação Física neste nível de ensino devido à possibilidade de “[...] estimular o desenvolvimento de habilidades fundamentais cognitivas, afetivas, sociais e motoras” (depoimento). Essa proposta pedagógica que privilegia as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, introduzidas na educação brasileira a partir dos PCNs (parâmetros curriculares nacionais (BRASIL MEC/SEF<sup>16</sup>) são originárias da chamada *pedagogia das competências* que orientaram a reforma educacional espanhola, sob forte influência de documentos da UNESCO sobre a educação do século XXI, tendo à frente nomes como Edgard Morrin<sup>17</sup>, Phillippe Perrenoud<sup>18</sup> e César Coll Salvador<sup>19</sup>. Na Educação Física brasileira, o tema é discutido, entre outros, por Darido<sup>20</sup>. A principal crítica à esta teoria de ensino está relacionada ao fato de que, ao fragmentar a ação humana (competências) em dimensões a serem objetivadas pelo ensino, ainda que complementares entre si, perde-se a perspectiva da formação integralizadora do sujeito<sup>21</sup>.

O processo avaliativo na escola indica uma avaliação processual e contínua, mas Iza destaca que o mais importante era que a criança demonstrasse o domínio da leitura e da escrita, e que as competências motoras, afetivo-emocionais e sociais pareciam estar relegadas a um segundo plano.

Iza compreende que o professor para atuar neste nível de ensino precisa ter paciência, atenção e cuidado com as crianças, além de estar atualizado com relação à produção de conhecimento do campo. Sugere que as atividades lúdicas “[...] auxiliam na construção de um indivíduo, participativo, crítico e ético para a sociedade” e destaca duas questões fundamentais para a atuação do professor: a possibilidade de proporcionar uma diversidade de experiências motoras às crianças para que possam “descobrir e inventar movimentos”; e a necessidade de conhecer os estágios de desenvolvimento das crianças nesta fase (0 à 6 anos), para poder estimular as crianças de acordo com a faixa etária destes. Percebe-se aqui um certo movimento no mínimo eclético nas prioridades pedagógicas expressas por Iza, pelo fato de revelar ao mesmo tempo uma perspectiva desenvolvimentista, em que a objetividade está presente nos padrões ditos normais de crescimento e desenvolvimento da criança, e um discurso pautado na construção de um sujeito que possa ter experiências subjetivas do se-movimentar<sup>21</sup>. Podemos considerar esta situação como decorrente das contradições internas que existem no currículo, em que disciplinas consideradas fundamentadoras do primeiro estágio, além de acontecerem durante o próprio estágio, orientam-se por pressupostos teórico-metodológicos oriundos de concepções tão diversas de Educação Física.

Iza destaca nas conclusões do relatório que se encontra apta para atuar neste nível de ensino, porém, ao levar em consideração a experiência de estágio, refere-se à essa coincidência de disciplinas com o estágio:

“Contudo, acho importante dar ênfase na questão do tempo dedicado à disciplina, visto que tínhamos que dividi-lo com outras disciplinas, e assim fazer um estágio supervisionado na educação infantil ficou um tanto pesado, aliado com outras disciplinas” (relatório final de estágio).

Na leitura dos *fóruns de relato de atividades*, observamos o detalhamento de como ocorreram as aulas conforme os planos de aula, e das alterações

necessárias para melhor adequar as atividades realizadas ao cronograma da escola.

Na terceira semana de intervenção, por exemplo, as aulas foram suspensas por conta da organização para a comemoração do dia das mães, ocasião em que os estagiários foram convocados pela diretora da escola para que ajudassem no que fosse possível para os festejos.

O encerramento da participação de Iza nestes fóruns foi destacada a preocupação que a estagiária tinha no curso quanto à esta etapa de ingressar na escola e exercer a atividade docente. A partir do auxílio dado pela professora da disciplina e pela tutoria a distância na elaboração dos planos de aula e com as correções feitas, ela se sentiu mais aliviada e compreende que este momento do curso foi de grande importância na sua formação como professora.

#### MAX

Na época do estágio observado, Max havia completado vinte e seis anos; ele tem formação em informática e presta serviços nesta área, em empresas e para particulares. Max também é músico, embora não exerça essa arte como profissional.

O acadêmico escolheu estagiar na escola em que havia estudado quando criança e adolescente, uma instituição privada de ensino básico. Ele atesta que foi muito tranquilo, por conta dele conhecer a maioria dos agentes escolares, desde gestores, professores e servidores. Relata inclusive que, em uma outra situação, ele já havia prestado serviço à escola na área da sua especialidade profissional.

Ele também relata que sua relação com os alunos foi boa, apesar da dificuldade que sentia em estar exercendo a função docente quando estava com eles dentro da sala de aula, mas quando saíam da sala essas dificuldades eram diminuídas.

Sobre o acompanhamento do estágio, Max declara que tanto o professor regente das turmas em que atuou, como a coordenação e a direção da escola foram bastante presentes em seu estágio. Porém, não

houve nenhum tipo de acompanhamento por parte dos professores do curso ou tutores do polo, o que, considera ele, não ter feito falta. Ele relata que:

“[...] quando tinha alguma dificuldade eu procurava o professor da turma para poder aprender a lidar com as crianças, pois eu só havia trabalhado com pessoas adultas e nunca numa escola com crianças pequenas, o que eu entendo ser mais difícil trabalhar com elas pelo receio de não saber fazer a coisa certa” (depoimento).

Essa dificuldade em trabalhar com crianças pode ser um reflexo da dúvida sobre o que fazer na Educação Física na educação infantil, questão que se impõe à área em âmbito nacional, o que está a demandar maior publicização do que já existe em termos de pesquisa, assim como a necessidade de se fomentar mais pesquisas sobre elementos didáticos da Educação Física para a educação infantil.

Em seu relatório de estágio, Max demonstra que, em relação às metodologias utilizadas pelos professores de Educação Física da escola, parece haver uma confusão didático-pedagógica, pois ele identificou que os mesmos utilizavam as “metodologias” (sic!) crítico-emancipatória, crítico-superadora, psicomotricidade, desenvolvimentista e construtivista. Como estas são propostas que não emergem dos mesmos referenciais teóricos, sendo inclusive, em muitos aspectos, contraditórias entre si, resta a dúvida se o problema estava mesmo na prática pedagógica dos professores observados ou se na capacidade de interpretação do estagiário sobre as práticas observadas.

De todo o modo, ele destaca como trabalhou em suas aulas junto às crianças:

“Durante um primeiro momento, os alunos conheceram os conteúdos que lhes foram apresentados. O segundo momento ocorreu a vivência desses conhecimentos, relacionando-os às diversas realidades às quais os alunos pertencem. Após esse percurso, devem ocorrer momentos de reflexão que propiciem ir além dos limites da escola, visando a incorporação do conhecimento pelos alunos e, assim, à formação de futuros cidadãos” (relatório final de estágio).

Max, que na entrevista dissera estar frustrado pelo curso não ser de bacharelado, já que seu desejo é tornar-se treinador, encerra o seu relato reconhecendo que não tem afinidade para trabalhar no espaço escolar:

“Sinceramente não me sinto nem um pouco apto e nem preparado para ser professor, independente do componente curricular e, principalmente na educação infantil. Primeiro porque não tenho nenhuma afinidade com a sala de aula, que por sinal é um ambiente que eu detesto estar presente. Segundo pela pouca experiência que tive como docente, tanto no estágio ou como profissional, não me senti em nenhum momento a vontade em estar atuando na escola, pois *não me vejo como professor de Educação Física*” (relatório final de estágio, grifo nosso).

No *fórum de relato de atividades*, Max nos traz algumas percepções do exercício da docência, porém se limita a apenas descrever os elementos que já constam em seus planos de aula, como a necessidade de as atividades serem bem organizadas para que sejam materializadas, como afirma na 1ª semana, que “as atividades para crianças com essa idade (*5 e 6 anos*) tem que ser o mais simples possível não podendo ser muito extensa, pois eles se distraem com facilidade”; e também que é preciso estar atento para proceder alterações no plano de ensino, como relata na 4ª semana, em que numa atividade chamada “vôlei com lençol”, as crianças estavam com dificuldades para executar e então ele sugeriu alterações na atividade, fazendo com que a turma pudesse realizá-la com satisfação.

## KARLA

Karla é auxiliar de dentista e tinha vinte e seis anos de idade durante a realização do estágio.

A primeira questão apontada a respeito dessa experiência docente deu-se ainda no seu momento de observação do estágio (da 1ª a 6ª semana), em que Karla relata que, na escola, além do letramento, as únicas atividades realizadas eram jogos de quebra-cabeça, inferindo assim que os alunos não saíam da sala de aula para realizarem práticas corporais recreativas ou de qualquer outra natureza.

Com isso, no início de suas atividades docentes de estágio, ela destaca que os alunos não sabiam como se comportar nas aulas de Educação Física, como se organizar para realizar as atividades e eram descontrolados, querendo somente correr para longe dela. Mas, no decorrer do estágio, com as estratégias utilizadas por ela (cantigas de roda, jogos de estafeta), isto foi sendo modificado a ponto dos alunos ficarem mais organizados para a realização das atividades propostas por ela. Podemos apontar este exemplo como uma reflexão na ação de Karla.

Algumas dificuldades apontadas referem-se à solução de problemas que normalmente os professores precisam estar presentes, mediando situações. A primeira situação apontada por Karla foi que nas brincadeiras de roda as crianças não queriam dar as mãos porque alguns, segundo ela, eram negros. Então, ela teve que conversar com as crianças para superar os constrangimentos causados por atitudes discriminatórias como essas, e colocá-las em situação de cooperação. Logo, isto foi sendo minimizado durante as intervenções.

Outra situação relatada por Karla refere-se ao fato de que ela havia planejado atividades recreativas em forma de “circuito”, mas que ao perceber o grau de dificuldade da atividade proposta ela precisou reorganizar para que a atividade fosse facilitada a fim de ser realizada pelos pequenos. Ela entende que, mesmo num curto espaço de tempo, consegue-se observar modificações no comportamento e nas habilidades motoras das crianças, o que não deixa de ser muito otimista, já que o contato com a realidade da escola foi de aproximadamente 14 (quatorze) semanas.

Ainda na relação com os outros agentes da escola em que estagiou, Karla diz que mesmo sentindo uma certa resistência por parte da direção e de alguns professores, observava que alguns deles ficavam fazendo anotações e que, em algumas situações, ela foi procurada para ajudar nas intervenções dos professores regentes. Quanto à sua relação com os alunos, ela considerou ótima, primeiro pela facilidade que ela teve em trabalhar com as crianças e também pelo fato de

sempre que pisava na sala de aula, as crianças começavam a cantar uma música específica que ela costumava cantar.

Ainda assim, Karla não considera que o estágio tenha sido perfeito. Num processo de autocrítica, ela considera que:

“A principal dificuldade foi a falta de experiência no início das aulas, mais especificamente com a turma do maternal. Quando me deparei com eles, tão pequenos e tão dispersos que eu fiquei surpresa. Na verdade quando eu fui dar a primeira aula eu saí da escola me sentindo arrasada e pensando no que iria trabalhar com aquela turma [...]” (depoimento).

A professora regente de turma sempre esteve presente e quando havia alguma dificuldade ela se prontificava e fazia os alunos ficarem quietos prestando atenção na estagiária. Mas, para Karla, algumas vezes a professora da turma mais atrapalhava do que ajudava, conforme relata:

“[...] as professoras acham que os alunos nas aulas de Educação Física precisam ficar quietinhos, como se fossem um monte de robózinhas ou que as crianças tem que fazer exatamente o que a gente está mandando. E nas aulas de Educação Física você solta as crianças no pátio e já começa aquele barulho e no início da aula, a professora da turma ficava pedindo silêncio o tempo todo. Então, em uma ocasião eu conversei com ela e pedi que a gente pudesse resolver junto aos alunos. Até porque aula de Educação Física sem barulho não existe” (depoimento).

Mesmo sendo acompanhada pela professora regente de turma no estágio, Karla destaca que sentia falta de alguém da área (Educação Física) para poder conversar sobre as dificuldades que estava tendo durante o estágio, “não que precisasse estar presente em todas as aulas, mas nos acompanhando”, conclui a acadêmica. Então ela destaca que em um encontro presencial, que contou com a participação de uma professora da UnB, via a aflição de alguns colegas diante do comportamento dos alunos, sem saber como agir em diversas ocasiões. A solução desenvolvida, de acordo com Karla, pelos próprios acadêmicos, foi uma

espécie de cooperação para tentar superar as dificuldades uns dos outros. Ela enfatiza que:

“Só naquele momento em que veio essa professora de Brasília foi que a gente conseguiu discutir alguma coisa porque ela deu espaço. E nem foi para isto que ela havia ido ao polo, porém a turma toda começou a falar. Mas também não passou disso. Não houve outros momentos efetivos de discussão sobre o acompanhamento dentro do estágio” (depoimento).

Em seu *relatório final* de estágio ela faz uma crítica genérica às professoras regentes, pelo fato de entender que as aulas na educação infantil não podem acontecer somente dentro da sala de aula, que as crianças precisam de espaços para práticas corporais e não apenas na Educação Física. Ela sugere ainda que deva haver maior entrosamento entre a regente de classe e o professor de Educação Física, que deve ser visto como um também docente, que tem algo a ensinar. Ela cita como exemplo o modelo de avaliação da turma, que conforme descrito por ela, era feita baseada no domínio da leitura oral e da escrita enquanto, em suas aulas, ela observava o desempenho de habilidades como: correr, pular, saltar, chutar e arremessar.

Karla conclui que a experiência do estágio foi muito rica para a vida dela, pessoal e profissional, e também, que o material disponibilizado pelo curso foi de grande importância na realização do estágio de forma mais segura, deixando subentendido que se sente apta em atuar na educação infantil a partir do componente curricular Educação Física.

#### ANDREA

Andrea relatou na entrevista concedida que atuava, à época, como auxiliar em um laboratório de análises clínicas e tinha a idade de vinte e oito anos no período do estágio.

As primeiras sensações de Andrea ao adentrar no contexto da cultura escolar foram de desolação, de tristeza e de frustração, por não poder colocar em prática as coisas que havia estudado nos textos e vídeos

na disciplina, por conta de inúmeras adversidades do próprio cotidiano da escola. Em uma passagem da entrevista ela relata:

“Confesso que às vezes eu saía da escola com vontade de chorar. No meu primeiro dia de estágio foi assim: eu saí de lá com um nó na garganta, com vontade de chorar. Já saí de óculos escuros justamente pra não mostrar. Eu tinha muita vontade de chorar. Eu me sentia uma inútil ali e tive muita vontade de largar o curso. Porque eu via aquele monte de menininhos pequeninhos na minha frente e eu morria de medo. Eu tinha vergonha deles” (depoimento).

Esta parece ter sido a principal dificuldade que Andrea teve com as crianças no período de estágio; ela não conseguia “dominar” a turma, de forma com que eles a escutassem e ficassem mais calmos para escutar e executar as atividades propostas. Conforme relata, um determinado aluno era muito difícil de lidar, por ser um dos mais *danados* da turma; como estratégia, ela trouxe a criança para perto dela e começou a designar tarefas de forma que ele a ajudasse durante as aulas. Com isto, o aluno mudou de comportamento e inclusive depois do estágio, a professora regente da turma percebeu a mudança e conversou com a estagiária a respeito.

Ela desabafa que não tinha nenhum tipo de acompanhamento, nem por parte da escola e nem por parte do polo, o que a deixava angustiada. Ela inclusive comenta que se tivesse algum professor mais próximo para poder observar suas aulas e que acompanhasse o estágio, talvez tivesse minimizado as suas dificuldades, conforme relata:

“Muitas vezes eu tinha uma dificuldade e eu pensava ‘meu deus, como é que eu vou resolver isso? Eu queria alguém aqui pra me dizer o que eu faço agora’. [...], daí ficava pensando, se houvesse um professor, talvez fosse mais fácil pra dizer o que a gente poderia fazer... Eu sentia essa necessidade” (depoimento).

No *relatório final* de estágio ela descreve que a escola não possui “profissionais qualificados para atender” às necessidades relacionadas a Educação Física como um componente curricular obrigatório, o

que repercute no estágio supervisionado dos acadêmicos da área.

Também podemos perceber o relatório mais brando no que diz respeito às dificuldades enfrentadas pela estagiária durante o período de intervenção. Para Andrea, “tudo era novo. A experiência com crianças dessa faixa etária, a forma como planejar, a maneira de executar as atividades [...] necessário a uma prática mais pertinente, fundamentada e coerente”. Ela compreende que é necessária a produção do conhecimento sobre a Educação Física na educação infantil, porém não podemos observar nos dados coletados entre os sujeitos-caso elementos concretos que tratem de uma apropriação do (pouco) que vem sendo produzido neste campo específico da Educação Física, o que é imprescindível na formação inicial de professores.

Em sua opinião, a experiência docente no estágio se apresentou para ela de maneira importante para a sua formação como professora e reitera que o material disponível no ambiente virtual referente à disciplina foi de grande importância para que os estagiários pudessem obter êxito no exercício docente.

Após a descrição das experiências docentes e a forma como cada caso exposto neste capítulo se comportou diante do “ser professor”, empreenderemos no próximo capítulo uma discussão transversal a respeito destes dados a partir de elementos que evidenciem certa recorrência em relação à experiência docente do estágio, ainda que sem o propósito de generalizar os casos individuais de estudo.

#### *B) A experiência docente como fator preponderante no “tornar-se” professor*

Como a experiência possui aspectos subjetivos, a discussão que perpassa este eixo será abordada a partir da nossa percepção sobre os relatos dos sujeitos-casos a respeito do estágio, a supervisão do estágio e as relações experimentadas no âmbito da cultura escolar. Assim, expressamos o reconhecimento de que nas experiências docentes que os sujeitos-casos relataram há elementos que somente eles (sujeitos-casos)

“passaram” ou “foram tocados” por situações singulares que os tocaram verdadeiramente durante o estágio supervisionado (cf. BONDÍA, 2002), cabendo-o a assim, no limite, algumas reflexões sobre tais relatos.

De fato, o que diferencia a Educação Física dos demais componentes curriculares obrigatórios é o fato de ela ser tradicionalmente atrelada às práticas corporais, tanto em sua formação profissional quanto nas várias intervenções sociais decorrentes<sup>23</sup>. Existe então um paradoxo: se as intervenções pedagógicas da Educação Física possuem as experiências das práticas corporais como principal referência, como professores de Educação Física são formados a distância, isto é, em tese, sem a mediação de práticas corporais como forma de aprendizagem, para ensinar “corporalmente” neste componente curricular da escola? Exemplo dessa dificuldade pode ser visto no caso específico da Andrea, que relatou não gostar das aulas na educação básica e, posteriormente durante o estágio teve grandes dificuldades no exercício da docência na educação infantil.

Na análise geral dos casos estudados, o primeiro elemento de destaque diante das experiências no estágio trata-se do planejamento geral dos acadêmicos; neste sentido, parece não ter havido um planejamento geral, com maior rigor para o programa de intervenção e a elaboração das aulas no estágio. Os planos de aula eram confeccionados e enviados aos tutores a distância a cada semana, que eram corrigidos e devolvidos aos acadêmicos para fazerem adaptações, quando necessário e, então, as aulas eram ministradas. Como o estágio acontecia concomitantemente com o desenvolvimento das disciplinas *Crescimento e Desenvolvimento Motor* e *Pedagogia da Educação Física Infantil*, a organização dos planos de aula parecia ter mais vínculos com os conteúdos dessas disciplinas do que com o planejamento geral previamente elaborado e avalizado. Assim, os planos semanais revelaram aulas episódicas, sem continuidade, não caracterizadas como unidades de

ensino; normalmente, os objetivos dessas aulas relacionavam-se ao desenvolvimento de habilidades motoras, sem corresponder ao planejamento integrador do estágio como um projeto de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se à supervisão do estágio, já que se trata de estágio supervisionado. Observando-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, não fica claramente explícita de que forma deveria acontecer a supervisão do estágio. De acordo com as entrevistas realizadas com os sujeitos-casos, e corroboradas pelo coordenador do polo e pelo tutor presencial, a supervisão deveria acontecer pelo professor regente de cada classe em que os acadêmicos fizeram suas intervenções.

No entanto, nas entrevistas ficou claro que, muitas vezes, a supervisão do professor regente de classe se limitou a assinar a ficha de frequência do estagiário. Obviamente, controlar a frequência do estagiário pode ser considerado uma ação meramente formal da supervisão. Nos documentos e entrevistas, não há elementos que informem quais eram os critérios de acompanhamento e avaliação (enfim, de supervisão) que competiam a estes supervisores operar. Ainda mais, por esse primeiro estágio acontecer na educação infantil, e por não ter, esse nível de ensino, a participação habitual de professores de Educação Física – no caso dos sujeitos estudados, nenhuma das escolas tinha professor de Educação Física atuando na educação infantil - não houve de fato qualquer contribuição direta de professor de Educação Física na supervisão do estágio; isto é, as especificidades dos conhecimentos e metodologias da área (Educação Física) não foram efetivamente observadas e analisadas pela supervisão do estágio.

Logicamente, esse fato foi interpretado de modos diferentes pelos sujeitos-casos. No que se refere a Iza, ela expressa que nem percebia a possibilidade de ter alguém da instituição formadora supervisionando seu estágio. No caso da Andrea, essa ausência ficou bem evidente, pelo fato dela não conseguir ter o controle da turma e ter experimentado muitos

insucessos nas atividades que elaborava para as suas turmas. Max destacou que os professores regentes (pedagogos) estavam presentes às suas aulas, mas que não faziam nenhum tipo de acompanhamento sistemático, salvo quando consultados por ele. Karla também destaca que não tinha com quem conversar sobre suas dificuldades.

Esta situação concreta, em que os sujeitos-casos estavam submetidos à falta de acompanhamento de um supervisor efetivo, é inclusive apontada por Gatti e Barreto<sup>24</sup> e que precisa ser pensada nos cursos de licenciatura a distância:

Uma vez que os cursos de graduação a distância passam a ser regulares, a tendência é que, como os presenciais, eles recebam crescentemente alunos egressos do ensino médio, como nas demais licenciaturas. Certamente que maior atenção deverá ser conferida aos requerimentos de estágio nas escolas básicas nesse novo formato.

Albuquerque<sup>25</sup>, na perspectiva do professor reflexivo que defendemos aqui, destaca a importância do orientador/supervisor do estágio de forma que este possibilite ao estagiário(a) condições satisfatórias que permitam: a integração no ambiente escolar para adquirir as informações que sejam úteis, incluindo nestes a forma como está contemplada a Educação Física em seu projeto; o auxílio na construção das unidades temáticas de ensino, os planos de aula, a escolha dos conteúdos de ensino e da forma avaliativa (e sugere ainda que os estagiários exponham semanalmente os seus planos); a compreensão do que devem fazer no espaço escolar e de estratégias que os auxiliem na superação de problemas eventuais; e a promoção de espaços de discussão sobre as observações do supervisor/orientador como ponto de partida para a atividade reflexiva sobre a ação dos estagiários.

Como podemos observar, a supervisão é um elemento central na formação dos professores na situação em que ao mesmo tempo são alunos também são professores e é por este motivo que ali estão.

Interessante ressaltar, com Freire<sup>26</sup> que os “homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” e isto só ocorre quando há dialogicidade no processo educacional. No caso do estágio, é de grande importância que haja uma mediação entre o sujeito (estagiário) e a instituição que oferece a formação, na figura do(s) supervisor(es) de estágio, com uma responsabilidade mútua para a ação docente.

Outro fato a se destacar é a dificuldade dos estagiários em acessar o PPP das escolas ou, mesmo quando conseguem, a ausência de qualquer referência à Educação Física, sobretudo na educação infantil. A partir de 1996, com a nova LDB n. 9394/96<sup>27</sup>, a Educação Física deixa de ser uma *atividade complementar* para tornar-se um *componente curricular obrigatório*, integrada à proposta pedagógica da escola. O significado disto se reflete na necessidade de pensar a Educação Física como uma prática social, de forma a possuir uma organização pedagógica dentro do âmbito escolar e pensar como isto deve ser feito. No campo acadêmico, já temos uma variada literatura, com diversas tendências pedagógicas, que possibilitam professores a pensarem na inserção deste componente no seu projeto curricular. Porém, ao menos diante da inserção dos sujeitos-casos nas escolas, a organização constituída pelas próprias escolas (cultura escolar) ainda não contempla efetivamente a Educação Física como componente curricular em seus PPPs.

O fato de pouco ou nada constar sobre a Educação Física no PPP das escolas pressupõe que estas questões ainda não foram discutidas e nem elaboradas autônoma e colaborativamente pelos agentes das instituições de ensino, conforme é estabelecido pela lei acima referida.

### Conclusões

O presente estudo partiu do pressuposto de que a formação de professores e, mais especificamente, de professores de Educação Física na modalidade EAD vem se tornando uma realidade cada vez mais presente no cenário da educação brasileira. Por conta disso, é

importante que os pesquisadores da área se debrucem sobre esse fenômeno, sem pré-conceitos estabelecidos e sem maniqueísmos. Não se trata, portanto, de considerar, a priori, que as licenciaturas presenciais são boas (ou melhores) e as realizadas na modalidade a distância são ruins (ou piores). Na verdade, a preocupação deve ser a de garantir a busca permanente pela qualidade acadêmica e pelo compromisso político-pedagógico na formação de professores (e de professores de Educação Física), como requisito indispensável à sua valorização profissional e, por conseguinte, para qualificar a educação pública, tanto na formação inicial quanto continuada dos professores, independentemente do tipo de educação oferecida.

Neste sentido, as análises aqui empreendidas, que tomam por foco um curso de licenciatura em Educação Física na modalidade EAD, buscaram compreender como o estágio supervisionado, como primeira imersão formal dos acadêmicos na cultura escolar, gerou oportunidades de experiências docentes e como estas foram interpretadas pelos sujeitos-casos da pesquisa.

De forma sintética, podemos inferir, com base nos vários elementos que compuseram nosso *corpus* de análise, que os acadêmicos atribuíram importância singular ao espaço/tempo do estágio supervisionado realizado na educação infantil. Apesar de reconhecerem limitações, sobretudo institucionais, tanto nas escolas-campo do estágio quanto na própria instituição formadora, os sujeitos-casos relataram que suas primeiras experiências como docentes da escola foram significativas em sua formação porque proporcionaram momentos de reflexão sobre o “tornar-se professor”, ainda que tais momentos tenham decorrido da iniciativa dos próprios estagiários, quando era de se esperar que o curso os promovesse.

Também foi possível perceber que essa valorização do estágio foi admitida sobretudo ao final do período (semestre letivo), já que, ao longo da sua realização, principalmente nas primeiras semanas de docência, os quatro sujeitos da pesquisa revelaram

muitas dúvidas e dificuldades didáticas em suas práticas pedagógicas. Essa situação pode ter sido decorrente da estratégia curricular de fazer coincidir disciplinas fundamentadoras sobre a Educação Física na educação infantil com o estágio nesse nível da educação básica. O ecletismo teórico-metodológico presente nos planejamentos gerais e nos planos de aula (e também em alguns depoimentos dos entrevistados) parece corroborar com a constatação de fragilidades na formação inicial.

De todo o modo, apesar das dificuldades e de algumas frustrações relatadas, o estágio supervisionado, como primeira experiência docente e de imersão na cultura escolar, serviu para confirmar, no caso das três acadêmicas participantes, a sua intenção de exercerem o magistério após a conclusão de seus cursos de licenciatura. Quanto a Max, único caso observado que não pretende ser professor, sua decisão talvez esteja ligada à frustração de sua expectativa quanto à natureza do curso (licenciatura, em vez de bacharelado) e do futuro exercício profissional, já que pretendia ser treinador esportivo – cabendo lembrar que esse desejo parece ser decorrente de sua história de vida na Educação Física, como atleta de destaque.

Por fim, embora não fosse um objetivo específico da pesquisa, cumpre ressaltar uma questão que se revelou significativa, sobretudo nos cursos de licenciatura na modalidade EAD: a supervisão do estágio supervisionado. O que se pode constatar é que a ausência de estratégias de acompanhamento presencial por parte da instituição formadora e do polo de apoio, transferindo a responsabilidade de supervisão dos estagiários aos professores regentes da escola (sem tê-los capacitado para tanto), representou uma limitação importante no processo reflexivo dos estagiários, relevante para a sua formação. Sobretudo porque, como vimos, a ausência de diálogo sobre as especificidades da área (Educação Física) nas escolas empobreceu as possibilidades do estágio como experiência formativa.

Concluindo, reafirmamos que a intenção do estudo não foi a de *satanizar* a formação de professores

de Educação Física na modalidade EAD. Pelo contrário, buscamos compreender como o estágio supervisionado, importante em qualquer curso de licenciatura, era vivido e interpretado por acadêmicos dessa modalidade de ensino e quais os limites à sua contribuição efetiva para a formação desses professores. Fica, pois, nossa convicção de que essa é uma questão problemática e que se encontra em aberto, requerendo estudos que possam aprofundar a temática, reconhecendo todavia que o estágio supervisionado nas licenciaturas em Educação Física é um problema também nos cursos presenciais, talvez porque a questão precise ser enfrentada considerando uma outra dimensão desta equação: as interrogações que existem sobre o papel do componente curricular Educação Física no cenário das escolas brasileiras.

#### Referências

1. CONAE (Congresso Nacional de Educação). **Documento final** [documento da internet]. 2010; Disponível em <http://conae.mec.gov.br>. [2012 fev 02].
2. Quaranta AM. **Formação de professores de Educação Física na modalidade de educação a distância: experiências docentes no estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis (SC): PPGEF/UFSC; 2011.
3. Julia D. A cultura escolar como objeto histórico. **Rev Bras de Hist da Educação**. 2001; 1: 9-44.
4. Chervel A. Historia e las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. **Rev de Educación**. 1991; 295: 59-111.
5. Forquin JC. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Rev Teoria & Educação**. 1992; 5: 28-49.
6. Pérez Gómez AI. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre (RS): Artmed; 2001.
7. Viñao Frago A. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Lisboa (PT): Edições Pedagogo; 2007.
8. Geertz C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro (RJ): Guanabara; 1989.
9. Pérez Gómez AI. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa A, coordenador. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote; 1995. p. 93-114.
10. Zeichner K. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa A, coordenador. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote; 1995. p. 115-138.
11. Pires GDL. Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional. In: Nascimento JV; Farias G, organizadores. **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis (SC): Ed. da UDESC, 2012, p. 203-234. (Temas em Movimento, v.2).
12. Hora DM, Gonçalves RR, Costa W. A construção de uma proposta para o estágio supervisionado na modalidade a distância. **Eccos Rev Científica**. 2008; 10: 125-142.
13. Merriam S. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco (CA): Jossey-Bass; 1988.
14. Minayo MC. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo (SP): Hucitec; 2006.
15. Bardin L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa (PT): Edições 70, 2009.
16. Brasil MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília (DF), 1998.
17. Morin E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo (SP): Cortez, 2000.
18. Perrenoud P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1999.
19. Salvador CC. **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1998.
20. Darido SC. Educação física escolar: o conteúdo e suas dimensões. In: Darido SC, Maitino EM, organizadores. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo (SP): Unesp; 2004. p. 59-70.
21. Gentili P, organizador. **Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes; 1995.
22. Larrosa Bondía J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev Bras de Educação**. 2002; 19: 20-28.
23. Silva APS. Práticas corporais, experiência e realidade virtual: notas introdutórias. **Rev Motrivivência**. 2010; 34: 170-185.
24. Gatti BA, Barreto ESS. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília (DF): UNESCO; 2009.
25. Albuquerque A. **A supervisão pedagógica em Educação Física: a perspectiva do orientador de estágio**. Lisboa (PT): Livros horizonte; 2005.

26. Freire P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e terra; 2007.

27. Brasil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394; 1996.