



Trabalho Completo

A formação de professores de Educação Física na EAD: a inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado

André Marsiglia Quaranta^{1,2}
Giovani De Lorenzi Pires²

¹Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe (SEED/SE)

²Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LABOMÍDIA) – Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC)

1. Introdução

Diversas são as polêmicas existentes com relação à educação a distância (EAD) e a incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nos processos educacionais, entre estes destacamos a formação de professores. Recentemente observamos o conteúdo do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) elaborado no ano de 2010, deliberando que os cursos de formação inicial de professores não ocorra na modalidade a distância por conta do entendimento de que os cursos de formação de professores a distância não contemplam aspectos estruturais e são soluções emergenciais na demanda de aumentar o número de professores nas escolas brasileiras.

Diante das relações estabelecidas na incorporação das tecnologias na educação, principalmente quando tratamos da formação docente por meio da modalidade a distância, uma infinidade de discursos nos é apresentada.

Como ponto de partida estabelecemos inicialmente que aqui abordaremos especificamente a **formação de professores a distância**, o que exclui de certa forma o foco direto na EAD ou na formação para a docência na EAD, corroborando com as palavras de Sommer (2010). Com isto, nossos esforços foram direcionados para compreender melhor o processo de formação de professores através da EAD em seu interior, ou seja, a partir das relações que ocorrem dentro de uma determinada realidade concreta de um curso desta natureza.

Uma questão pertinente que podemos elencar nesta relação trata da forma em que as TICs são incorporadas na educação para ser o elemento central (ou facilitador, ou ainda “mediador”) na formação de professores a distância, trazendo desde aspectos limitadores às possibilidades que estes artefatos tecnológicos podem proporcionar numa formação qualificada docente para atuar na educação básica.

Objetivando ir além da polarização existente, entre ser contra ou a favor da EAD como elemento central na formação de professores, entendemos que seja relevante observar mais profundamente o que ocorre nos cursos de licenciaturas que se inscrevem na modalidade à distância.

Como o objetivo dos cursos de licenciatura está relacionado, obviamente, 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, assim, apresentamos também no presente capítulo, a compreensão de que a Cultura Escolar se apresenta como um conceito relevante que pode auxiliar na formação de professores. Alguns autores que tratam de pensar a escola como produtora de cultura (JULIA, 2001; CHERVEL, 1991; FORQUIN, 1992; PÉREZ GÓMES, 2001; VIÑAO FRAGO, 2002), nos trazem à reflexão a possibilidade de diálogo com o campo da antropologia, principalmente nas formulações de Geertz (1989) 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.

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 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.

Neste sentido, o espaço da experiência docente mais sistematizado na formação inicial de professores ocorre do momento do estágio supervisionado. Todavia, observamos a carência com relação a estudos neste campo, sobretudo em relação à modalidade EAD.

Para além da polarização apontada no início desta introdução, independentemente de uma formação de professores na modalidade presencial ou a distância, o que vislumbramos são questões/problemáticas de fundo, especificamente no que diz respeito a educação de maneira geral.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de compreender como os alunos-estagiários de um curso de licenciatura em Educação Física, modalidade EAD, interpretam suas experiências docentes vivenciadas no estágio supervisionado, optamos por realizar um estudo de múltiplos casos (MERRIAM, 1988) com o intuito de investigar: os subsídios teórico-metodológicos desenvolvidos no curso para a preparação dos estagiários; observar a elaboração, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do estágio; a relação existente entre a formação docente a imersão destes 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 levando em consideração todo o contexto, ou ainda, detalhar possíveis relações ou impressões a respeito do fato observado (MINAYO, 2006). A pesquisa foi desenvolvida a partir da observação de acadêmicos do curso que realizaram a primeira etapa do estágio supervisionado no primeiro semestre de 2010.

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 país. Partindo do objetivo geral proposto da pesquisa, que toma o contexto do estágio como *locus* de observação e análise, optamos por observar o polo de apoio presencial da cidade de Piritiba/BA, por conta de estarem iniciando a primeira etapa do estágio supervisionado.

Após o primeiro contato junto ao coordenador do polo, duas visitas foram feitas ao campo de investigação. A primeira incursão ocorreu no mês de abril de 2010, quando iniciava a primeira disciplina de estágio supervisionado do curso, e teve como objetivo compreender o funcionamento do polo e a organização da disciplina, por meio de entrevista com o coordenador do polo e o tutor presencial, além da aproximação com os alunos do curso para a escolha dos possíveis participantes do 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.

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 no polo, 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, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os acadêmicos selecionados e recebemos os seus planos de aula, os relatórios, bem como os ensaios que eles elaboraram como uma das etapas de avaliação da disciplina. Também recolhemos o material didático da disciplina na plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre *Moodle*. 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.

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.

Na descrição de cada caso, tratamos, inicialmente, de abordar aspectos das suas histórias de vida, explorando suas experiências anteriores, como alunos, na Educação Física escolar e quais práticas corporais parte dos seus históricos, tanto na educação básica como fora da escola. 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 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. 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.

Na sequência realizamos uma discussão transversal aos casos com o intuito não de generalizar os casos, mas 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.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O espaço do Estágio Supervisionado como experiência formativa nas culturas escolares

Independente do campo do conhecimento, um dos aspectos mais relevantes nos cursos de formação de professores, o estágio supervisionado possui uma centralidade ímpar por “iniciar”, por assim dizer, o acadêmico no espaço de atuação profissional.

É neste momento que os acadêmicos começam efetivamente a conhecer o meio escolar para ensaiar o “tornar-se professor”, ingressando no cotidiano escolar através do contato com o Projeto Político Pedagógico, por exemplo, auxiliando no planejamento das suas intervenções; pensar e articular os planos de ensino; exercitar a transposição didática do conhecimento; fazer avaliações sobre suas aulas; refletir sobre a sua prática pedagógica; enfim, exercitar o que aprende nos cursos de formação de professores nos espaços destinados para tal, relacionando assim teoria e prática de forma dialógica.

Na literatura, encontramos variadas concepções de estágio, por exemplo: uma, que podemos chamar de *tradicional*, em que existe uma supervalorização da teoria sobre a prática, e temos assim o estágio como a teoria aplicada à prática e que também podemos apontar uma prática como instrumentalização técnica (PIMENTA e LIMA, 2002); em contraposição a esta perspectiva tradicional, podemos apontar alguns autores que buscam levar em consideração na formação de professores uma *racionalidade reflexiva e crítica* (SÁ-CHAVES, 2001), em que podemos destacar autores, que discutem a questão do professor reflexivo a partir das suas intervenções pedagógicas, como Pérez Gómez (1995) e Zeichner (1995), por exemplo. Ainda temos as contribuições de Giroux (1987), ampliando o conceito do professor reflexivo com uma formação política que, por meio de ações concretas, esteja imerso em determinado sistema educacional, diante de um determinado momento histórico numa sociedade como sujeito crítico.

Um fator que merece destaque neste cenário é o de reconhecer que as instituições que oferecem os cursos de formação de professores para atuar na educação básica dão apenas o “pontapé” inicial através de habilitação específica conforme está obrigatoriamente destacado na LDBEN nº 9.394/96. Nesta discussão, a centralidade no “tornar-se” professor dar-se-á diante da sua inserção na cultura escolar, sendo o estágio um elemento importante na formação de professores, pelo fato de possibilitar sua inclusão num âmbito específico que cria e recria uma cultura própria e com seus rituais singulares, os quais o professor passa a incorporar e elabora suas estratégias para neste meio se inserir efetivamente.

Entendemos que os acadêmicos dos cursos de formação de professores necessitam de uma formação qualificada para que, ao adentrarem o espaço escolar, sejam capazes de incorporar a cultura escolar em que estarão imersos, como também refletir a partir do contexto específico que futuramente constituirão.

A partir da modificação dos currículos dos cursos de licenciaturas, com base nas novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (com base nos parecer 09/2001 e as resoluções 01 e 02/2002) e as suas respectivas diretrizes de cada componente curricular (elaborados subsequentemente), destacamos dois pontos que devem ser levados em consideração.

Primeiramente, quanto às diretrizes curriculares para a formação de professores, destacamos que estas ampliam o previsto na LDBEN nº 9.394/96 no que se refere aos estágios supervisionados, que ganham uma maior atenção com o aumento da carga horária de 400 horas na formação dos acadêmicos. Outro elemento de importante destaque refere-se à *prática pedagógica como componente curricular* (PPCC) que, deve estar presente desde o início dos cursos de formação de professores sob uma perspectiva interdisciplinar, ou seja, em todas as disciplinas, as dimensões teórico-práticas devem estar incluídas.

No interior do estágio, podemos destacar a centralidade que é dada ao que é denominado de *transposição didática*. Este elemento implica a ressignificação dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação em conteúdos escolares numa linguagem acessível para os alunos da escola. Nesses momentos os acadêmicos/futuros professores iniciam o exercício da docência.

Percepções a partir da observação dos casos estudados

Como destacamos anteriormente, Iza, Max, Karla e Andréa foram os casos estudados nesta pesquisa com o intuito de compreender os significados gerados a partir das experiências docentes ocorridas na 1ª etapa do estágio supervisionado, realizado na educação infantil. A seguir tecemos uma descrição linear a respeito de aspectos presentes no contato com a cultura escolar no estágio. Estas descrições referem-se aos primeiros quatro sub-itens. No quinto, e último item, fazemos um diálogo frente às características mais específicas entre os casos e elementos teóricos, de maneira a estabelecer o papel do estágio como elemento base nos significados atribuídos pelos acadêmicos.

Com uma 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, ao mesmo tempo estavam cursando a disciplina Crescimento e Desenvolvimento Motor, além da disciplina Pedagogia da Educação Física na Educação Infantil.

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 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.

Iza

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 estava 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 de estágio, ela descreve que no início houve uma dificuldade em estabelecer relações com eles. Ela descreve como empecilho maior obter a atenção das crianças no início das aulas. Todas as vezes que os alunos a viam com uma bola, os alunos 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 relata que os alunos agem dessa maneira, e ainda diz que deve acontecer nas próximas etapas do estágio, por conta de que *“os alunos já estão acostumados na aula de Educação Física cada um fazer o que quer”* (ENTREVISTA), o que para ela explicaria a questão. Esta situação evidencia, de certa forma, uma cultura escolar da Educação Física, sem generalizar, em que as práticas corporais não são pensadas de maneira pedagógica.

Além desta dificuldade, o espaço destinado para as aulas de Educação Física tinha suas problemáticas. Como as aulas eram realizadas num pátio com salas de aula ao redor, os ruídos e conversas da aula de Educação Física chamavam a atenção das outras turmas e atrapalhava o trabalho dos outros professores de certa forma. Outros estagiários também dividiam o mesmo espaço, o que fazia com que Iza improvisasse outros locais para a realização das suas intervenções, como por exemplo, uma área com piso *“duro e irregular”*. Neste outro ambiente ela cita que tinha medo 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”* (ENTREVISTA).

O acompanhamento de estágio, de acordo com Iza, foi feito em parte pelos professores regentes 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 apenas acompanhava observando as aulas.

No *Relatório Final de Estágio*, podemos identificar alguns sentidos/significados na resolução de problemas enfrentados nas intervenções e que nos auxiliam a melhor visualizar a experiência do estágio diante da cultura escolar no qual estava inserida.

O primeiro destaque, em entrevista, pode ser feito por conta do espaço dado às práticas corporais na educação infantil na escola de estágio. Primeiro pelo fato da escola educar as crianças prioritariamente dentro das salas de aula e, segundo, pelo 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. Iza, nas primeiras aulas, diante desse desordenamento das crianças ao saírem da sala de aula, percebeu que muitas crianças não tinham o equilíbrio bem desenvolvido, elemento este que foi tematizado nas intervenções de estágio.

A construção das aulas, de acordo com Iza, foram pensadas 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” (ENTREVISTA). Essas dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal) são originárias da *Pedagogia das Competências* que orientaram a reforma educacional espanhola e, que teve à frente o espanhol César Coll Salvador (professor da Universidade de Barcelona). Na mesma esteira temos o estudioso francês Edgar Morin (Pai da *Teoria da Complexidade*) e o sociólogo suíço Philippe Perrenoud. A Pedagogia das competências influenciou as reformas educacionais brasileiras na década de 1990 e, mais especificamente na Educação Física é discutido através de Darido (2004). A principal crítica referente a esta teoria trata de que ao fragmentar a ação humana e, conseqüentemente o ensino, perdemos o foco da formação integralizadora do sujeito (GENTILI, 1995).

Quanto às brincadeiras e jogos contados como conteúdo para o desenvolvimento das intervenções, Iza relata que trabalhar com estas estratégias teve a “importância de poder resgatar esta cultura [...] das brincadeiras de roda” possibilitando “a confraternização, fraternidade, afetividade, expressão corporal e cooperação” (PLANO DE AULA 01). Os jogos estimulavam o trabalho em equipe e o respeito mútuo, porém, as que se mostraram mais eficientes foram os jogos que solicitavam das crianças atividades de arremesso para acertarem determinado alvo.

A metodologia utilizada não é mostrada com exatidão, conforme está descrito no relatório. De acordo com o texto, metodologia é confundida com estratégias de ensino, por exemplo, “[...] tanto os professores do maternal quanto os do pré tinham sua metodologia baseada no uso de músicas em quase todos os momentos”.

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 as competências motoras, afetivo-emocionais, cognitivas 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 do conhecimento neste campo. Atesta que as atividades lúdicas “[...] *auxiliam na construção de um indivíduo, participativo, crítico e ético para a sociedade*”. Ainda relata 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. Parece-nos contraditório o fato de ter ao mesmo tempo uma perspectiva desenvolvimentista como prática pedagógica, em que a objetividade está presente no planejamento docente, nos depararmos com um discurso pautado na construção de um sujeito que possa ter experiências subjetivas do se-movimentar (KUNZ, 2008). Podemos destacar esta situação como uma das contradições internas que existe dentro do próprio curso. Iza ainda 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 ao tempo em que a intervenção se deu durante a disciplina:

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).

Nos *Fóruns de Relato de Atividades* observamos praticamente o detalhamento de como ocorreram às aulas conforme os planos de aula, com pequenas alterações para melhor adequar as atividades realizadas. Alguns destes elementos podem ser destacados em relação às suas atividades docentes.

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

Na quarta semana, Iza teve uma surpresa ao propor às crianças uma atividade que consistia em arremessar uma bola ao cesto, quando repentinamente os alunos modificaram a atividade, ora chutando a bola, ora arremessando para o cesto, gerando assim uma dificuldade dela em manter a ordem das crianças para a execução da atividade.

O encerramento de sua participação nestes fóruns foi destacado pela preocupação que a estagiária tinha no curso quanto a esta etapa de ingressar na escola e exercer a atividade docente. A partir do auxílio dado pela professora da disciplina (acredito que tenha sido a tutora a distância) na elaboração dos planos de aula 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

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

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 estavam sempre presentes em suas aulas. Nem sempre todos ao mesmo tempo. Porém, não houve nenhum tipo de acompanhamento por parte dos professores do curso ou tutores polo e, ele declara que não fez 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 (ENTREVISTA).

Essa dificuldade em trabalhar com crianças pode ser um reflexo da dúvida sobre o que fazer na Educação Física neste nível de ensino, o que nos leva a refletir que é necessária uma maior publicização do que já existe, em termos de pesquisa nesta área, assim como a necessidade de se fomentar mais pesquisas sobre elementos didáticos para a educação infantil.

Já em seu *Relatório Final* de estágio, Max foi bastante objetivo na sua elaboração, o que vai demonstrar o seu sentimento, ao final, de que não pretende se envolver com a prática docente em escolas.

Sobre o ambiente em que ocorrem as aulas de Educação Física destaca que existem 03 (três) áreas, mas somente um espaço é coberto e ele mesmo destaca que nenhum desses locais é adequado para práticas corporais. Ele teve que adaptar suas intervenções neste espaço coberto e ainda detalha que “a educação infantil não é valorizada, pois a instituição não dispõe de um profissional especializado na área de *Educação Física* para trabalhar com os alunos” (destaque nosso).

Como suas estratégias para as intervenções foram os jogos e as brincadeiras, Max justifica a sua utilização de maneira que os estímulos dados por estas, permite a inserção da cultura lúdica acessível às crianças, em que, tanto pela diversão como pelo prazer em realizar estas atividades, há o desenvolvimento de diversas capacidades sobre a exploração e reflexão da realidade em que as crianças estão inseridas de acordo com o momento histórico em que estamos imersos.

De acordo com a metodologia utilizada, parece haver uma confusão, pois ele identificou que os professores da escola em que ele estagiou utilizavam as “metodologias” crítico-emancipatória, crítico-superadora, psicomotricidade, desenvolvimentista e construtivista. Como estas são propostas que não emergem da Pedagogia e do campo acadêmico da Educação Física (vale pontuar que estas

perspectivas são fruto dos debates gerados na década de 1980 e que culminaram em produções no final desta mesma década e início da década de 1990). Então ele ressalta como trabalhou em suas aulas junto às crianças, vejamos:

Durante um primeiro momento, os alunos conheceram os conteúdos que lhes foram apresentados. O segundo momento ocorreu a vivência (**experiência**) 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 – Grifo nosso).

O processo avaliativo, de acordo com Max, se deu de maneira processual, observando o avanço dos alunos diante da capacidade de superação destes. A forma como avaliaram isto foi através de conversas com as crianças no início e ao final das intervenções; a participação, levando em consideração ao seu efetivo posicionamento, ou seja, “se como sujeitos do processo educativo ou como ‘objetos’, sem voz e ação” (RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO).

Max encerra o seu relato final informando que não tem afinidade para trabalhar no espaço escolar, mas que compreende a importância de estar presente na escola neste momento do curso para aqueles que pretendem atuar neste campo. Assim ele descreve:

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).

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.

A primeira questão que observamos trata-se da possibilidade de compreensão a respeito de atividades que precisam ser reorganizadas para que sejam materializadas, como no caso da 1ª semana, em 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” (grifo nosso); ou como 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.

Max também descreve uma limitação técnica da plataforma *Moodle*. Ao tentar postar alguns vídeos de sua intervenção na 6ª semana de intervenção, Max não conseguiu fazer pelo fato de que a plataforma não suportava o tamanho do arquivo a ser inserido, mesmo em formatos compactados com redução da qualidade dos vídeos.

Karla

A primeira questão apontada a respeito dessa experiência docente deu-se ainda no momento de observação do estágio (da 1ª a 6ª semana), em que Karla relata que, na escola, as únicas atividades, sem considerar o letramento, eram jogos de quebra-cabeça, inferindo assim que os alunos não saíam da sala de aula para realizarem outras 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, como se organizar para realizar as atividades e eram descontrolados querendo somente correr para longe dela. Mas, com o decorrer do estágio, e 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 apontada por Karla tratou de uma situação em 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”, 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 otimista demais, 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 rejeição 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 com os alunos.

Num processo de autocrítica, Karla considera que:

A principal dificuldade foi a falta de experiência no início das aulas, mas 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 [...] (ENTREVISTA).

Ela complementa que este primeiro dia de aula havia sido muito difícil pelo fato dela não saber como os alunos reagiriam diante das atividades que ela estava

propondo e também por conhecê-los muito pouco: “*afinal, foram apenas 06 (seis) semanas de observação*”, relata Karla.

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 robzinhos 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 (ENTREVISTA).

Mesmo sendo acompanhada pela professora regente de turma no estágio, Karla destaca que sentia falta de alguém para poder conversar sobre as dificuldades que estava tendo durante o estágio e como ela própria relata, “*não que precisasse estar presente em todas as aulas, mas nos acompanhando*”. 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. E o que acontecia, de acordo com Karla, é que entre os próprios acadêmicos havia uma espécie de cooperação para tentar superar as dificuldades uns dos outros. Ela ainda enfatiza:

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 (ENTREVISTA).

Em seu *Relatório Final* de estágio ela faz uma crítica à professora regente de turma, pelo fato de entender que as aulas na educação infantil não podem ser somente dentro da sala de aula, que as crianças precisam de espaços para práticas corporais. Outro aspecto refere-se à formação adequada para os professores que atuam ou irão atuar na educação infantil, mais especificamente nas aulas de Educação Física. A avaliação descrita por ela era feita baseada através do domínio da leitura oral e da escrita e que, em suas aulas, ela observava o desempenho de habilidades como: correr, pular, saltar, chutar e arremessar, juntamente com os demais aspectos do relatório já foram explicitados anteriormente. Ela conclui que a experiência 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 maneira mais segura e deixa subentendido que se sente apta em atuar na educação infantil através do componente curricular Educação Física.

Nos *Fóruns de Relato de Atividades*, Karla destaca as mesmas dificuldades apontadas na entrevista concedida para a pesquisa. Ela descreve basicamente como foram as aulas, como foram feitas as adaptações e adjetiva sempre que as “aulas

foram legais”. Também em diversos momentos espera que “na próxima aula” ocorra tudo bem, etc.

Andrea

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 visto durante os 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 menininho pequenininho na minha frente e eu morria de medo. Eu tinha vergonha deles (ENTREVISTA).

E esta foi 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. 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 (ENTREVISTA).

No *Relatório Final* de estágio ela descreve que a escola não possui “profissionais qualificados para atender” às necessidades relacionadas à Educação Física como um componente curricular obrigatório.

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 elementos concretos que tratem de uma apropriação do

que vem sendo produzido no campo acadêmico da Educação Física, o que se torna imprescindível na formação inicial de professores.

Em sua opinião, a experiência docente no estágio se apresenta 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.

Os *Fóruns de Relato de Atividades* retratam também essas dificuldades apresentadas pela estagiária no trato direto com os alunos, mesmo ela tendo relatado em entrevista que o relacionamento era ótimo. Nestes fóruns o que percebemos é que também são apenas relatos do que ela fez em sala, com algumas modificações para adequar as atividades. Em várias semanas ela descreve as dificuldades com os alunos na materialização das suas aulas.

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 uma certa recorrência em relação à experiência docente do estágio, ainda que sem o propósito de generalizar os casos individuais de estudo.

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 percepção do pesquisador sobre os relatos dos sujeitos (casos) sobre o estágio, a supervisão do estágio e as relações experimentadas com os agentes, no âmbito da cultura escolar.

De fato, o que caracteriza a Educação Física das demais disciplinas escolares, ou 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” (SILVA, 2010, p. 173). 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 (em tese, sem práticas corporais experimentadas) para atuarem presencialmente neste componente curricular da educação básica? Por exemplo, no caso específico da Andrea, que não gostava das aulas na educação básica e, posteriormente durante o curso, teve grandes dificuldades em realizar o exercício da docência no espaço do estágio.

Diante das experiências docentes que os sujeitos-casos relataram, há elementos que não podem ser descritos por serem subjetivos. Somente eles (sujeitos-casos) “passaram” por situações singulares que os tocaram verdadeiramente durante o estágio supervisionado, para evocar as palavras de Bondía (2002), cabendo assim, no limite, algumas reflexões sobre tais relatos.

O primeiro elemento de destaque diante das experiências no estágio trata-se do planejamento dos acadêmicos para as intervenções. Parece não ter havido um planejamento maior para o programa de intervenção e a elaboração das aulas no estágio. A cada semana os planos de aula eram confeccionados, enviados aos tutores a distância, corrigidos e reenviados aos acadêmicos para fazerem adaptações quando

necessário e, então, as aulas eram organizadas.

Ao mesmo tempo em que acontecia o estágio, as disciplinas *Crescimento e Desenvolvimento Motor* e *Pedagogia da Educação Física Infantil* ocorriam simultaneamente. A partir disto, pela organização dos planos de aula, podemos perceber que hegemonicamente as intervenções tinham seus objetivos pautados na psicomotricidade, com o desenvolvimento de habilidades motoras, que tem como característica a objetividade científica pautada nas ciências naturais. Porém, ao mesmo tempo possuíam em determinados momentos, elementos como a ludicidade e a socialização dos alunos através dos jogos, o que denota características subjetivas que vem sendo mais discutidas com base nas ciências sociais e humanas.

Outro aspecto importante refere-se à supervisão do estágio. Conforme o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física a distância, a supervisão do estágio não fica claramente explícita de que forma deveria acontecer. De acordo com as entrevistas realizadas com os sujeitos-casos, com o coordenador do polo e o tutor presencial, a supervisão deu-se pelo professor regente de cada classe em que os acadêmicos fizeram suas intervenções.

Nas entrevistas, ficou claro que o professor regente de classe assinaria a ficha de frequência do estagiário, o que ficaria de certa forma subentendido que este era o supervisor do estágio. Obviamente, controlar a frequência do estagiário pode ser considerado uma ação meramente formal da supervisão. Nos documentos e entrevistas, não há elementos que possam informar quais eram os critérios de acompanhamento e avaliação (enfim, de supervisão) que competiam a estes supervisores. Além disso, por se tratar, esse primeiro estágio, de educação infantil, não havia nenhuma contribuição de professor de Educação Física; isto é, a especificidade da área do conhecimento (Educação Física) não foi efetivamente observada e analisada pela supervisão do estágio.

No caso de Iza, ela expressa que nem percebia a possibilidade de ter alguém da instituição formadora. No caso da Andrea isso ficou bem evidente, pelo fato de não conseguir ter o controle da turma e muitos insucessos nas atividades que elaborava para as suas turmas. Max destaca que os professores regentes estavam presentes, mas que não faziam nenhum tipo de acompanhamento. Karla também destaca que não tinha com quem conversar sobre suas dificuldades. Isto somente acontecia entre os acadêmicos e de maneira isolada, sem que fosse um momento propiciado para a turma.

Esta situação concreta, em que os sujeitos-casos estavam submetidos à falta de acompanhamento de um supervisor efetivo, é apontada por Gatti e Barreto (2009) e que precisa ser pensada nos cursos de licenciatura à 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 na escola básicas nesse novo formato (GATTI E BARRETO, 2009, p. 115).

Diante da perspectiva do *professor reflexivo*, Albuquerque (2005) 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, planos de aula, conteúdos de ensino e a forma avaliativa e sugere ainda que os estagiários exponham semanalmente os seus planos; a compreensão do que devem fazer no espaço escolar; a construção do seu perfil e 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 (2007), que os “homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. As palavras de Paulo Freire já apontavam a necessidade da superação da *educação bancária*, denunciada por ele desde a década de 1960. 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 com uma responsabilidade mútua para a ação docente.

Outro elemento de destaque frente ao estágio destes sujeitos-casos e suas primeiras experiências docentes se refere às dificuldades de acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas em que fizeram suas intervenções. Vale destacar, que não é por conta da existência deste documento que transformações no âmbito escolar possam ocorrer, mas entendemos que este se configura como relevante na tentativa de proporcionar à comunidade escolar a possibilidade de pensar sobre a formação dos alunos em que estão inseridos. Não é pela falta do PPP que o professor (ou futuros professores) de Educação Física que o planejamento para as suas experiências seja um obstáculo na construção da prática pedagógica.

A partir de 1996, com a nova LDB, 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 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.

Um fato que merece destaque: no artigo 14º da LDBEN (nº 9.394/96), a gestão democrática das escolas inclui a construção participativa do projeto pedagógico da escola. De modo particular, na Educação Física é de grande importância a observação de como a escola pensa esta disciplina na formação dos alunos. O fato de não constar algo sobre a Educação Física, ou até mesmo o não acesso a este documento pelas escolas que receberam os estagiários implica estas questões ainda não discutidas e

nem elaboradas autonomamente pelas instituições de ensino, conforme é estabelecido pela lei acima referida.

4. Considerações finais

Levando em consideração as demandas oriundas de estudos que tratam do estágio supervisionado como temática, um aspecto específico trata-se de que, necessariamente, os acadêmicos passem pela *experiência* no tornar-se professor. Isto nos leva a pensar como isto ocorre nos cursos de licenciatura organizados na modalidade a distância em que, provavelmente, a experiência docente só venha a ocorrer efetivamente no período de estágio.

Para pensarmos a importância da experiência docente na forma do estágio, é pertinente reconhecermos o papel da experiência na formação cultural na modernidade. Se levarmos em consideração os ideais iluministas do século XVIII e do projeto de modernidade, que neste período ocorria na Europa, temos que o ideal de formação do sujeito moderno (*Bildung*) deveria se dar através do esclarecimento (*Aufklärung*). A formação do sujeito é, pois, elaborada sobre dois eixos que necessitam estar em permanente tensão para que não haja uma formação limitada ou uma semiformação deste sujeito (*Halbbildung*), conforme nos aponta Pires (2010).

No primeiro eixo, destacamos que a **adaptação** dos hábitos e valores desejados pela sociedade (*Zivilization*) deve estar em constante tensão com a **liberdade** de criação, ou as “produções do espírito” (*Kultur*). No outro eixo, Pires (2010) destaca a necessidade de tensão também através de dois outros elementos na formação do sujeito, ou seja, a **vivência** e a **experiência**, conceito chave da teoria proposta por Valter Benjamin. Estas duas expressões (vivência e experiência) podem nos parecer muito semelhantes, mas possuem diferenças que se tornam importantes para refletirmos também sobre a formação de professores através da EAD.

Relacionando a formação de professores a partir destes conceitos e reflexões, o acadêmico se prepara diante das disciplinas oferecidas pelo curso de licenciatura através das leituras de ensaios e relatos, ou seja, busca fundamentar-se para algo que está por vir. Neste caso, a preparação racional e específica para o que chamamos de “aplicação” de tudo o que aprendeu num momento próprio que é, inicialmente, o estágio supervisionado. Podemos aqui dizer que isto se trata da vivência que o acadêmico possui em seu curso de formação, com o que mais tarde terá com sua prática pedagógica.

Diante desta nova etapa, o estagiário vai se deparar com elementos já existentes na realidade escolar em que este está inserido, ou seja, acaba ingressando no que chamamos de cultura escolar e, a partir da incorporação desta cultura que já vem sendo produzida anteriormente, passa a organizar suas estratégias para adaptação da sua própria prática pedagógica. Nesta etapa, diríamos que o aluno passa a ter a experiência docente. Mas por que “ter” experiência, e não “passar” pela experiência? Simplesmente pelo fato de que esta é algo que nos acontece e que fica marcado na nossa formação enquanto sujeitos.

Ao tratar de relacionar a prática com o saber da *experiência*, Bondía (2002), destaca este conceito como necessária para a compreensão da relação *teoria e prática*

que tanto é debatida no campo educacional. O autor destaca alguns aspectos que são prejudiciais para a experiência, por exemplo, o grande número de informações que as pessoas têm acesso atualmente e que preferem estas a sentir as experiências advindas de determinado fato ou acontecimento ocorrido; outro “inimigo” da experiência seria o excesso de opinião que nós seres humanos modernos usamos com base em informações, o que nas próprias palavras do autor “anula nossas possibilidades de experiência” (BONDÍA, 2002, p. 19).

O sujeito da experiência, de que trata Bondía, não é aquele ativo, mas o que passivamente sofre a experiência e que dá a abertura para que ela aconteça. Aquele em que não é tocado, afetado ou ameaçado pela experiência é incapaz de estar nesta condição. Heidegger (1987) em sua definição de experiência trata que é algo que acontece conosco e que possui a capacidade de nos transformar. O “fazer” experiência, para Heidegger, trata-se de sofrer ações que nos faz modificar a partir da submissão a tal condição.

Desta forma, o saber específico ocasionado pela experiência somente ocorre “na relação entre o conhecimento e a vida humana” (BONDÍA, 2002, p. 26), o que corrobora, se fizermos relações com a formação de professores. O momento do estágio supervisionado será o momento de tensão entre o que havia sido vivenciado sobre a escola para a experiência de ser professor diante de todos os elementos que compõem a cultura escolar e o que o acadêmico irá “experimentar”. É claro que não descartamos a possibilidade da biografia destes em sua jornada rumo à sua formação docente. Nas biografias estão as suas experiências escolares e suas experiências de vida, que serão importantes na sua formação como docentes para atuarem na educação básica também.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. **A supervisão pedagógica em Educação Física: a perspectiva do orientador de estágio**. Lisboa: Livros horizonte, 2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 09 de 08 de maio de 2001.

CHERVEL, A. Historia e las disciplinas escolares: reflexiones sobre um campo de investigación. **Revista de Educación**, Madri, n. 295, p. 59-111, 1991.

CONAE. **Documento final**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br>. Acessado em: fevereiro/2012.

DARIDO, S. C. Educação Física escolar: o conteúdo e suas dimensões. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de graduação, 2004.

- FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Geertz, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: HEIDEGGER, M. **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.
- KUNZ, E. Cultura de Movimento. In: GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 2. ed. Rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, p. 111-113, 2008.
- PÉREZ GÓMES, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIRES, G. L. **Formação inicial e continuada e atuação profissional: a necessidade da tensão permanente no âmbito do lazer**. Mesa redonda do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte – Itajaí, 23-25/9/2010.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, n. 1, jan.-jun., 2001.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- MERRIAM, S. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.
- QUARANTA, A. M. formação de professores de Educação Física na modalidade de educação à distância: experiências docentes no estágio supervisionado. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEF/UFSC, 2011.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO I. (org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- SILVA, A. P. S. Práticas corporais, experiência e realidade virtual: notas introdutórias. In: **Motrivivência**. Ano XXII, n. 34, p. 170-185, jun./2010.
- SOMMER, L. H. Formação inicial de professores a distância: questões e debate. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov 2010.

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

ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o Practicum: Uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. 95. p. 115-138.