

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

André Marsiglia Quaranta

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física referente a Área de Concentração Teoria e Prática Pedagógica na Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Giovanni De Lorenzi Pires.

FLORIANÓPOLIS/ SC
2011

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

Q1f

Quaranta, André Marsiglia

Formação de professores de educação física na modalidade de educação a distância [dissertação] : experiências docentes no estágio supervisionado / André Marsiglia Quaranta ; orientador, Giovani De Lorenzi Pires. - Florianópolis, SC, 2011.

207 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Inclui referências

1. Educação física. 2. Professores - Formação - Estudo e ensino (Superior). 3. Ensino a distância. 4. Estágios supervisionados. 5. Cultura. I. Pires, Giovani De Lorenzi. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDU 796

André Marsiglia Quaranta

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos, referente a Área de Concentração Teoria e Prática Pedagógica na Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física

Aprovada pela Comissão Examinadora em 20 de Junho de 2011

Professor Doutor Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
(Coordenador do PPGEF/CDS/UFSC)

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Giovanni De Lorenzi Pires – Orientador
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)

Professor Doutor Santiago Pich
(Universidade Federal do Paraná – UFPR)

Professora Doutora Andrea Brandão Lapa
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)

Professor Doutor Jaison José Bassani
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)

*Dedico à tod@s @s acadêmic@s
dos cursos de Licenciatura em Educação Física brasileiros,
que terão a brava missão de compreender a escola
e aliar a produção do conhecimento do campo acadêmico à mesma
para construírem sua prática pedagógica de maneira coerente
diante daquilo que acreditam ser necessário à formação d@s alun@s.*

AGRADECIMENTOS

Como descrever dois anos em duas páginas? Considero este momento o mais difícil de ser organizado, já que esta pesquisa foi, por mim, sintetizada, porém construída através de muitas mãos. É de uma complexidade superior à pesquisa, pois foi uma construção não só através do apoio das instituições (e a aqueles que as fazem funcionar), mas através de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Portanto, agradeço à minha família e amigos, que em Aracaju/SE deixei, como também, aos novos que fiz aqui na *Ilha da Magia* (muitos destes vindos das mais diversas regiões do país) que com toda certeza foram importantes nesta etapa de formação singular em minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/CDS/UFSC) por ter cedido o espaço preciso para a concretização desta formação continuada de um professor da rede pública de ensino do nordeste do Brasil.

Aos professores Alexandre, Saray, Giovani, Mau-Mau e Kunz do PPGEF tanto quanto às professoras Mônica e Gilka do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/bCED/UFSC).

À banca de qualificação do projeto de pesquisa: Maria Helena Silveira Bonilla, Santiago Pich, Jaison José Bassani e Juarez Vieira do Nascimento pelas contribuições dadas naquele momento.

À Universidade de Brasília (UnB), na figura dos professores Alfredo Feres Neto e Iran Junqueira de Castro com quem mantive os primeiros contatos para poder ter acesso ao campo de investigação.

Aos funcionários do Polo de Apoio Presencial do município de Piritiba pelo acolhimento, principalmente ao coordenador e ao tutor-presencial do polo do respectivo período, que cederam as informações necessárias para a descrição do campo de pesquisa.

Em especial aos acadêmicos, aqui sob os pseudônimos Iza, Max, Karla e Andrea, que contribuíram com os dados sobre a primeira etapa do estágio supervisionado, elementos estes de fundamental importância para a elaboração das análises deste estudo.

Gostaria de agradecer também, em especial, à Dona Dione pelo acolhimento no Hotel Village da Praça nas duas incursões que foram feitas à cidade de Piritiba/BA (abril e julho/2010).

À minha família, pelo apoio incondicional nos momentos de alegria e de tristeza da minha existência. Em especial à Dona Mercedes por toda ajuda dada durante este período e pela mulher formosa que é. À minha querida sobrinha Beatriz (ainda tenho um desenho feito por ela, ilustrando nós dois, com uma frase bem grande que ficava em frente a escrivania dizendo - “EU TE AMO” - que em muitos momentos de dificuldades me ajudou bastante). Vocês são, sem sombra de dúvidas, as minhas primeiras e principais referências. Sou quem sou graças a atenção que me deram/dão até hoje e com certeza para sempre. Amo vocês!!!

À querida e amável Halessa Fabiane Regis (e à toda sua família), que tem sido mais do que uma companheira nos últimos tempos (e excelente revisora neste relatório): uma parceira fundamental neste etapa da minha vida. Sem você, muita coisa não teria o mesmo sentido. Amo-te!

Aos meus amigos que em Aracaju deixei e que sempre estiveram próximos: Bruno Magnani e família, Reginalda Érica e família, Luciana Santos e família, Halzinha, Henrique (Mago), Fredão (desta vez, Big4 na veia), Davi e Daniel Faro.

Aos amigos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Sergipe (SINTESE).

Aos amigos que pude fazer no PPGEF, em especial aos colegas que ingressaram comigo em 2009 da área de concentração Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física: Angélica Caetano, Larise Piccinini, Marcelo Radicchi (aí é parceiro, viu?), Verônica Werle, e Andrize Costa.

Aos que aqui já se encontravam e foram grandes parceiros também: Fábio (tuf-tuf), Jaci (Oliveira), Daniel (xibaba), Pri (Antunes), Lila (Invernizzi) e Tina (Paraíso).

Ao Sr. João, à Dona Sueli e a tod@s que moraram na “Toca do Coelho”: Angélica, Gaby, Diogo e Marcelo.

Aos amigos que pude fazer em Florianópolis. Vocês sabem quem são!

A tod@s que fazem a “Família” LABOMÍDIA espalhada pelo Brasil, seja em Macapá, São João Del Rei, Florianópolis, Aracaju, Caiobá, Uruguaiana ou Manhuaçu. Fazer parte deste grupo é, com certeza, uma das melhores coisas que já me aconteceram e posso dizer, vocês são minhas referências segundas durante a minha trajetória.

Aos Jacas-Libertários: Fábio Messa, Daniel Minuzzi (Keli Carneiro), Fernando Bitencourt, Rodrigo Ferrari, Diego Mendes, Mari Lisbôa, Angelo Brüggemann, Cristiano Mezzaroba e à tod@s que se

enquadram nesta concepção de vida e que por ventura nunca se declararam.

Ao Grande Camarada Sérgio Dorenski: pelos ensinamentos, parcerias (o que uma gelada num chão de garagem não faz?), conselhos, orientações e amizade.

Ao Camaradinha Sergei, por ter me apresentado a GUINNESS. Essa realmente deveria ser a nossa água... Viva ao Donovan Irish Pub!!!

A outro Grande Camarada, Giovani De Lorenzi Pires. Além de orientador neste trabalho, um acolhedor. A sua acolhida nunca fez-me sentir sozinho (mesmo afastado 3.000 km da minha família) na ilha. Também pela pessoa que é: honesta, justa, séria e de bom coração (pessoa rara que não se encontra em qualquer lugar). Sinto-me feliz por ter tido você por perto nos últimos 02 (dois) anos, muita coisa foi aprendida (principalmente um aprendizado, na “marra”, de que Skol não é cerveja). Muito obrigado Camarada!!! Agradeço também pelos Seminários Especiais em Churrasco.

À querida Thyrza pelo papel de “minha mãe de Floripa”, dando conselhos e me ajudando, em momentos difíceis, a encontrar caminhos para a minha própria superação. Preciso agradecer também pelas deliciosas saladas que acompanharam diversos churrascos. Churrascos estes que não devem ser recusados quando houver um convite... Certas coisas não se perdem... “Mas ahhh!!!”

*Von einem gewissen Punkt an gibt es keine Rückkehr mehr.
Dieser Punkt ist zu erreichen.*

*A partir de certo ponto não há mais retorno.
Esse é o ponto que deve ser alcançado.*

(Franz Kafka, 1916/18)

RESUMO

A formação de professores 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 *Formação de Professores a Distância*, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) traz novos elementos para o cenário acadêmico. Consideramos que se encontra em aberto nesta discussão o tema da transposição de um conhecimento formal, construído em situação não-presencial, em conhecimento tácito, aplicado na realidade concreta da prática pedagógica do componente curricular Educação Física, no cotidiano escolar. O tornar-se professor exige certas rotinas e uma dessas trata da constante tensão que existe entre a cultura escolar e a ação do professorado. Neste caso, vislumbramos a possibilidade de observar como se dá este contato a partir do estágio supervisionado e como os acadêmicos ressignificam o que foi apreendido durante o curso, aliado às suas biografias para se posicionarem na cultura escolar e a partir daí pensarem sua prática pedagógica. Neste sentido, investigamos como alunos-estagiários interpretam suas experiências docentes ocorridas no estágio supervisionado, tendo em vista a formação acadêmica no curso de licenciatura em Educação Física, modalidade a distância (EAD), oferecida pela Universidade de Brasília (UnB), tendo como *locus* de investigação o Polo de Apoio Presencial do município de Piritiba/BA. Levamos em consideração a observação dos subsídios teórico-metodológicos desenvolvidos no curso; a elaboração e avaliação dos planejamentos de ensino no estágio; e como se dá a imersão dos alunos na cultura escolar nesta fase da formação docente. Para tanto, construímos uma pesquisa do tipo de múltiplos casos a partir da descrição interpretativa dos planos de aula e relatos feitos por 04 (quatro) acadêmicos do curso em questão, cujo critério de inclusão dos sujeitos da pesquisa foi a ausência de experiências docentes anteriores no âmbito da Educação Física. Também foram coletados depoimentos dos sujeitos da pesquisa através de entrevistas. 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. A discussão dos registros de campo dá-se através de 04 (quatro) eixos: biografia dos sujeitos-casos, habilidades requeridas na

formação, a experiência docente e impressões gerais sobre o estágio. Como considerações finais, apontamos que: a) há uma predominância da perspectiva desenvolvimentista nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos acadêmicos; b) houve uma dificuldade dos alunos em terem acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos, proporcionando assim uma integração precária destes junto às escolas; c) foi destacada a deficiência de supervisão por parte da instituição que oferece o curso e do polo de apoio presencial, o que torna mais complexa a atuação docente dos estagiários.

Palavras-chave: Formação de Professores a Distância; Formação de Professores em 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 Physical Education (CNE/CES 07-2004) led a broad movement in the curricular debate field. The expansion of the *Distance Teacher Education*, along with the creation of the Universidade Aberta do Brasil (UAB) brings new elements to the academic setting. We believe that this is an open discussion of the issue of implementing a formal knowledge, which is built in a non-classroom situation; a tacit knowledge, applied in the reality of teaching practice component of physical education in class routine. Becoming a teacher requires some routines, and this is one of the constant tensions that exist between school culture and pedagogical practice. In this case, we glimpse at the possibility of observing how this connection from the supervised internship works allied to the scholars' biographies in order to place them better in the school culture and therefore think their teaching practice, as well as, how scholars reframe what was learned during the course. In this sense, we investigated how students interpret their trainee teachers' experiences from the supervised training aiming at the academic degree course in Physical Education, on the distance mode (distance education) offered by the Universidade de Brasilia (UnB), with the *locus* Research Support Polo of the city of Piritiba/BA. We consider the observation of the theoretical-methodological developed in the course; the evaluation and development of the internship educational planning; and how is the immersion of students in the school culture at this stage of teacher education. To this end, we built a research of the kind of multiple cases which was created from the interpretative description of the lesson plans and reports made by 04 (four) students from the Physical Education course, whose inclusion criteria on the research was the absence of previous teaching experiences in the context of physical education. For that, testimonies were collected from the 04 (four) students through interviews. The discussion of the data was structured from theoretical and methodological elements suggested by the technique of content analysis, with variations from the thematic analysis. The discussion of the field reports takes place through 04 (four) axis: the biography of the subjects-cases (scholars); required skills in training; teaching experience and overall impressions about the internship from the scholars. Lastly, we point out that: a) there is a

predominance of the developmental perspective in the teaching practices promoted by academics, b) there was a students' difficulty in gaining access to Political Pedagogical Projects, thus providing a poor integration between these and the schools, and at last, c) A failure was highlighted in the oversight of the institution that offers the course and polo presence support, which makes more complex the teaching performance of interns.

Keywords: Distance Teacher Education, Teacher Education in Physical Education; Supervised Internship; School Culture

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do Polo de Apoio Presencial do Município de Piritiba/BA.....	93
Figura 2 - Biblioteca do Polo.....	94
Figura 3 - Computadores na biblioteca do Polo.....	95
Figura 4 - Acesso ao curso de licenciatura em Educação Física da FEF/UnB.....	106
Figura 5 - Ambiente da plataforma destinada a 1ª etapa do Estágio Supervisionado.....	107

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	21
<i>a) Apresentação do tema e sua relevância</i>	21
<i>b) Problema, objetivo e questões de investigação</i>	25
<i>c) Descrição dos procedimentos da pesquisa</i>	27
CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO	31
1.1 A Formação de Professores (a Distância) no Brasil: situando o debate	34
1.1.1 Breve histórico da formação de professores a distância no Brasil	38
1.1.2 A formação de professores a distância no âmbito das tecnologias digitais	44
1.2 A Cultura Escolar na formação de professores (a Distância)	50
1.2.1 Delimitando um conceito de Cultura	51
1.2.2 Cultura Escolar como campo de estudo.....	58
1.2.3 Apropriação da Cultura Escolar no campo acadêmico da Educação Física	61
1.2.4 Contribuições da Cultura Escolar para a formação de professores: o estágio supervisionado em foco.....	64
1.3. O Estágio Supervisionado como experiência docente na Cultura Escolar	66
1.3.1 As Diretrizes Curriculares e o novo perfil docente: o papel do Estágio Supervisionado	68
1.3.2 O “Estado da Arte” da temática Estágio Supervisionado na formação de professores	71
1.3.3 O Estágio Supervisionado na formação de professores (a Distância).....	75
CAPÍTULO II – O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) na modalidade a distância (EAD) no Polo de Piritiba/BA	80
2.1 A UnB e a Educação a Distância	80
2.2 O Projeto Político Pedagógico do curso	82
2.3 O Polo de Apoio Presencial de Piritiba/BA	92
2.4 O sistema de gestão do polo	96
2.5 A tutoria presencial de atendimento aos alunos	100
2.6 A disciplina “Estágio Supervisionado na Educação Infantil” .	103

CAPÍTULO III – OS ESTUDOS DE CASO	119
3.1. Caso 01: Iza	120
3.1.1 Apresentação e breve biografia na Educação Física na educação básica	120
3.1.2 O acesso ao curso e as atividades na disciplina de estágio	123
3.1.3 A experiência docente.....	126
3.1.4 Interpretando a experiência docente	128
3.2 Caso 02: Max	133
3.2.1 Apresentação e breve biografia na Educação Física na educação básica	133
3.2.2 O acesso ao curso e as atividades na disciplina de estágio	135
3.2.3 A experiência docente.....	137
3.2.4 Interpretando a experiência docente	139
3.3 Caso 03: Karla	142
3.3.1 Apresentação e breve biografia na Educação Física na educação básica	142
3.3.2 O acesso ao curso e as atividades na disciplina de estágio	144
3.3.3 A experiência docente.....	145
3.3.4 Interpretando a experiência docente	147
3.4 Caso 04: Andrea	150
3.4.1 Apresentação e breve biografia na Educação Física na educação básica	150
3.4.2 O acesso ao curso e as atividades na disciplina de estágio	153
3.4.3 A experiência docente.....	155
3.4.4 Interpretando a experiência docente	156
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS REGISTROS DE CAMPO	159
4.1 Biografias dos casos: influências na construção do tornar-se professor	159
4.2 Habilidades técnicas requeridas no curso	164
4.3 A experiência docente	170
4.4 Impressões gerais do estudo	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	1855
APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas	199
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	205
ANEXO A – Certificado CEPESH/UFSC	207

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

a) Apresentação do tema e sua relevância

O ponto de partida deste estudo surge do seguinte paradoxo: como ocorre a formação de professores de educação física, cuja identidade (ou especificidade) é socialmente reconhecida pelas práticas corporais (jogos, lutas, ginástica, dança e esporte), a partir da modalidade de Educação a Distância (EAD), já que esta possui a sua interação com o conhecimento mediada pelas tecnologias digitais?

Neste sentido, compreendemos que o estágio supervisionado configura-se como um ponto convergente entre a cultura escolar e o conhecimento apreendido durante o curso, ou seja, este momento se destaca por ser a primeira oportunidade de experiência docente para os acadêmicos dos cursos de formação de professores de educação física a distância.

O notável avanço das tecnologias nas últimas décadas, e em especial o desenvolvimento dos meios de informação e comunicação, decididamente implicou inimagináveis possibilidades de relação entre os seres humanos e as máquinas. Toda essa situação vem acontecendo concomitantemente ao fenômeno da globalização em seu período mais intenso de desenvolvimento¹ em nossa sociedade.

Tem como característica essencialmente marcante as transformações econômicas decorrentes do fenômeno da globalização, por exemplo, a abertura ao mercado mundial, redução da dívida pública e o combate à inflação como política monetária e fiscal, privatização de estatais, etc (SANTOS, 2003)². Porém os contextos sociais, políticos, culturais e epistemológicos, por exemplo, sofreram efeitos diferenciados, com algumas características similares e que foram/são determinantes na atual conjuntura social em que nos deparamos.

¹ Marinis (2008) aponta que desde o início o sistema capitalista carrega consigo elementos globalizantes. Acrescenta que este não é um fenômeno recente, mas que se intensificou nas últimas décadas. Identificando assim que no atual momento existem elementos de ruptura e de continuidade.

² Citado por Marinis (2008, p. 27-28), podemos nos referir as estratégias de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) na década de 1990.

Diante deste contexto, mais especificamente no tocante as reformas educacionais, podemos observar, de acordo com Marinis (2008), que a partir da década de 1980 (e principalmente na década seguinte) estas modificações foram resultantes de diversas influências, inclusive da redefinição do papel do estado sob a influência do pensamento neoliberal.

No campo educacional, o cenário atual inclui o debate sobre a Formação de Professores, que vem atravessando grandes mudanças nos últimos anos. Uma dessas reformas educacionais implicou a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resoluções CNE/CP 01 e 02-2002)³, que provocou um amplo movimento de debate curricular na formação inicial e permanente de professores⁴.

Outro elemento que se desdobra a partir destas reformas e que é alvo de discussões na formação docente diz respeito à Educação a Distância (EAD)⁵ como uma modalidade educacional. Diante desta configuração vamos observar um crescimento avassalador nos últimos anos no número de cursos ofertados regularmente na formação inicial e continuada de professores (GIOLO, 2008).

Desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a EAD vai ser desenvolvida com uma sequência de ações com a finalidade de atender a uma demanda específica existente de falta de professores, já observada anteriormente e com o intuito de qualificar os docentes que atuavam/atuam na educação básica sem habilitação específica em nível superior. Se na época do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), esta modalidade educacional era mais voltada para a formação continuada, mantendo os profissionais atualizados para garantir a sua empregabilidade, podemos observar que no governo de Lula (2003-2010) o novo ideário visa atender a demanda reprimida de graduação de professores já diagnosticada anteriormente, propondo então, diversas ações que concretizam tanto a universalização do ensino superior, quanto a valorização do professor da educação básica.

³ Elaboradas com base no Parecer CNE/CP 09/2001.

⁴ No âmbito da educação física, com a implementação das diretrizes curriculares para a formação de professores na educação básica, encontramos a Resolução CNE/CES nº07/2004, que normatiza a formação em educação física em bacharelado e licenciatura.

⁵ Observamos que existe a utilização tanto dos termos Educação a Distância como Ensino a Distância. Optamos pela primeira nomenclatura por ser mais frequentemente utilizada nas pesquisas que a destacam como modalidade educacional.

Dentre as estratégias organizadas pelo governo Lula, observamos alguns mecanismos que atendem a esta perspectiva, como por exemplo: o aumento do número de vagas nas universidades não-públicas a partir do Programa Universidade Para Todos (PROUNI)⁶ e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁷; a criação de novas universidades federais e investimento para a ampliação das demais; elevação à condição de Ensino Superior dos Institutos Federais de Educação Tecnológica; criação de mecanismos de formação permanente através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), etc. Podemos observar ainda outras iniciativas e políticas de incentivo à formação de professores como a Lei nº 11.738/08, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, sendo um elemento único na história do magistério público no Brasil.

Como mais uma das políticas de ampliação do Ensino Superior, e também para atender esta demanda específica para a formação de professores em determinadas áreas, o governo Lula vai agregar ao seu projeto um mecanismo de facilitação para suprir este déficit, criando a Universidade Aberta do Brasil (UAB) através do decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006, ou seja, um marco regulatório para os cursos a distância, incluindo as licenciaturas.

Com o surgimento da UAB, observamos a possibilidade de ingresso a cursos de licenciatura ofertados por universidades através da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs), o que para Mota (2009) é o sustentáculo da modalidade EAD. O autor ainda complementa que os polos presenciais são de grande importância para a permanência do aluno no curso, por proporcionar um vínculo estreito com a universidade.

Porém, existe um amplo debate acerca desta modalidade educacional que muitas vezes recai numa simples dicotomia entre aqueles que a defendem e aqueles que rejeitam essa forma de ensinar-aprender. Alonso (2008) aponta que existem algumas questões de fundo⁸ que necessariamente devem ser refletidas para que não caiamos

⁶ Instituído pelo Governo Federal em 2004 com o objetivo de oferecer bolsas de estudos (parciais ou integrais) para alunos de baixa renda em universidades privadas conveniadas.

⁷ Iniciada em 2003 e com previsão de conclusão em 2012.

⁸ Alonso (2008) apresenta três questões emergentes no debate que cerca a formação de professores aliada as TICs: a primeira delas trata de uma reflexão sobre as inovações tecnológicas no seio educacional como um reflexo do fenômeno da globalização; e uma diz respeito à modificação de tempo e espaço que essas tecnologias irão possibilitar a partir da

no reducionismo acima mencionado. Para esta autora, é preciso pensar nas tecnologias da informação e comunicação e a Formação de Professores diante deste contexto.

Mesmo na modalidade EAD, a formação de professores também precisa estar em conformidade com as demandas da escola, para qual deve orientar seus egressos. Entendendo que a atuação dos cursos de formação deve promover os subsídios necessários para a atuação no ambiente escolar, é fundamental a observação desta para que possamos melhor compreendê-la e refletir sobre a mesma. Em outras palavras, essa nova realidade reafirma a importância de se pensar a escola e seu cotidiano como instância privilegiada de vivência dos acadêmicos, visando à formação de professores para a educação básica.

A partir do conceito antropológico de cultura (GEERTZ, 1989), podemos pensar a escola como um espaço social dotado de características particulares, como por exemplo, as relações sociais diversificadas, os anseios subjetivos e a constante disputa de poderes dos diversos sujeitos que neste ambiente se relacionam.

Nesse sentido, o ambiente escolar produz sua cultura própria e específica, o que diversos autores relacionam, ainda que nem sempre com tal denominação, à idéia da Cultura Escolar (como JULIA, 2001; CHERVEL, 1991; FORQUIN, 1992; PÉREZ GÓMES, 2001; VIÑAO FRAGO, 2002). Estes autores vão compreender que a escola vai além de um espaço de reprodução da sociedade da qual está imersa, como algumas pesquisas educacionais apontavam.

Compreendendo que a escola possui esta possibilidade de elaborar/construir cultura a partir de sua própria dinâmica interna de funcionamento, podemos observar que para preparar o professor que irá interagir nesta realidade, é preciso compreender as diversas nuances que a cultura escolar produz, com o objetivo de pensar e mediar possíveis mudanças neste cenário. Vago (2003) sugere que o espaço escolar seja observado e pesquisado com o objetivo de contribuir com a produção de conhecimento diante dos dispositivos internos dela própria a partir da relação do professor com a sua prática pedagógica.

Neste sentido, é possível pensar as experiências docentes que ocorrem no interior dos cursos de licenciatura como um dos momentos essenciais na formação de professores tendo como ponto de partida o envolvimento destes com a dimensão da cultura escolar, que só pode se constituir subjetivamente nas relações e práticas desenvolvidas e

refletidas pelo professor em sua prática pedagógica. Assim, compreendemos que faz parte do processo de tornar-se professor: observar e compreender o cotidiano escolar; selecionar os conteúdos e organizá-los didaticamente; planejar e desenvolver as aulas; elaborar planos de curso; participar da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, articulando com os demais professores de outras áreas; envolver-se no cotidiano da escola, etc. Estes são alguns exemplos da rotina dos professores no espaço escolar, que necessitam serem apropriados por acadêmicos dos cursos de licenciatura, à seus modos, para que possam refletir sobre suas práticas e as inconstantes reorganizações que o ambiente escolar sugere.

Nos cursos de Formação de Professores, o Estágio Supervisionado se caracteriza como um espaço privilegiado para a formação docente. Essa importância se revela ainda maior nas licenciaturas em EAD, em virtude de que nesta modalidade educacional as experiências docentes são mais escassas e fragmentadas em outros momentos da formação. Entende-se que este contato direto com a cultura escolar vai ocorrer mais efetivamente no Estágio Supervisionado, período no qual os acadêmicos ensaiam o exercício da docência.

Entre outras características que são tematizadas no espaço do Estágio, consideramos que se encontra em aberto a questão da transposição de um conhecimento formal, construído em situação não-presencial, em conhecimento tácito, aplicado na realidade concreta da prática pedagógica de áreas consideradas como componente curricular (e então situamos os cursos de Educação Física), no cotidiano da escola, a partir dos cursos oferecidos na modalidade de educação a distância.

Feitas estas considerações preliminares a respeito da educação a distância e formação de professores passamos, a seguir, ao delineamento do problema, o objetivo da pesquisa e as questões de investigação que orientam essa pesquisa.

b) Problema, objetivo e questões de investigação

Em nosso estudo, centramos nossas reflexões no que diz respeito a formação de professores através da modalidade EAD, mais especificamente no que se refere ao contato que estes possuem com a cultura escolar através do espaço ímpar que se constitui o estágio supervisionado. Assim, delimitamos nossas observações a um curso de

Licenciatura em Educação Física, desenvolvido a distância, para pensar a relação acima descrita.

E qual seria o espaço oportuno para os professores em formação a distância aproximarem-se da cultura escolar? O estágio supervisionado se configura como o principal e, talvez, único momento em que isto ocorra. Refletir sobre isto é de grande importância, já que o professor ao adentrar na cultura escolar precisa estar preparado para pensar numa atuação transformadora, porém sem desconsiderar as produções culturais que a escola elabora.

Desta forma, destacamos como problemática de pesquisa: **que significados são atribuídos pelos acadêmicos às suas experiências docentes no estágio supervisionado da formação de professores de Educação Física na modalidade EAD?**

Para atender o problema abordado, definimos como objetivo geral de estudo **compreender como os alunos-estagiários interpretam suas experiências docentes vivenciadas no estágio supervisionado, tendo em vista a formação acadêmica num curso oferecido na modalidade EAD.**

Para ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo, destacamos as seguintes questões de investigação:

- 1) Quais os subsídios teórico-metodológicos que são desenvolvidos no curso, especificamente na preparação para o estágio supervisionado?
- 2) Como são elaborados, desenvolvidos, acompanhados e avaliados os planejamentos de ensino do estágio supervisionado?
- 3) Como a imersão na cultura escolar, representada pelas experiências do estágio supervisionado, pode ser relacionada à formação docente de acadêmicos?
- 4) Como as histórias de vida relacionada ao campo da educação física dos sujeitos podem ser associadas na escolha do curso e nas práticas e reflexões realizadas no estágio supervisionado?

Tanto o problema, como seu objetivo e questões de investigação possuem como iniciativa uma melhor compreensão dos cursos oferecidos na modalidade EAD, em especial as licenciaturas oferecidas por Instituições de Ensino Superior credenciadas pela Universidade Aberta do Brasil e os significados atribuídos pelos acadêmicos que provavelmente ingressarão na profissão docente, neste caso, na área de Educação Física Escolar.

c) Descrição dos procedimentos da pesquisa

Das instituições que atualmente estão consorciadas junto a UAB, a Universidade de Brasília (UnB) se destaca pelo pioneirismo na formação de professores de Educação Física na modalidade EAD, contando atualmente com o funcionamento de 07 (sete) polos de apoio presencial espalhados em 04 (quatro) regiões do país⁹. Para este estudo, por conveniência, optamos pelo polo de apoio presencial da cidade de Piritiba/BA¹⁰.

Partindo do objetivo geral proposto para esta pesquisa¹¹, optamos por tomar o contexto do estágio como *locus* de observação e análise. Neste sentido, caracterizamos a pesquisa como um estudo de múltiplos casos, com a observação de acadêmicos do curso que realizaram a primeira etapa do estágio supervisionado no primeiro semestre de 2010.

O estudo de múltiplos casos é uma variação mais complexa do estudo de caso que, conforme Merriam (1988)¹², “... consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. O estudo de caso 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). Possibilita também elaborar características relevantes dos eventos vivenciados de maneira sistematizada, prestando-se a cercar um determinado sujeito (ou um caso a ser estudado), permitindo o aprofundamento e o acúmulo de informações a respeito deste para uma melhor compreensão do fenômeno a ser investigado.

Os casos estudados contemplam o objetivo de compreender os significados dados aos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física oferecido pela Universidade de Brasília (UnB) e materializado no polo de apoio presencial do município de Piritiba/BA, a partir da inserção destes no cotidiano da escola, em contato com a

⁹ Os Polos de Apoio Presenciais estão localizados nas seguintes cidades: Porto Nacional (TO); Barretos (SP); Coromandel (MG); Alto Paraíso (GO); Piritiba (BA); Santana do Ipanema (AL); e Duas Estradas (PB).

¹⁰ Situado a aproximadamente 325 Km da capital Salvador, o município de Piritiba criou o Polo de Apoio Presencial a partir do edital 001/2005 MEC e o curso de Licenciatura em Educação Física foi iniciado em outubro de 2007.

¹¹ Submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina, submetido no dia 18.05.2010 e aprovado no dia 31.05.2010 com certificação registrada pelo Parecer Consubstanciado nº 773/10.

¹² Citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 89).

cultura escolar em que cada caso foi submetido diante do estágio supervisionado.

A busca destes significados dados pelos alunos-estagiários de Educação Física que estão obtendo sua formação a partir da EAD (tanto da EAD quanto da presencial, que parece também ter o estágio pouco estudado), precisa ser observada e refletida, já que para este objeto, possuímos poucas informações sistematizadas.

Quanto a natureza da abordagem do campo de estudo, caracterizamos a pesquisa como descritiva-interpretativa, sugerindo a apresentação detalhada dos casos (sujeitos) estudados, não gerando assim hipóteses mais gerais (MERRIAM, 1988)¹³.

Ainda de acordo com os pressupostos dos estudos de caso, o enfoque da pesquisa teve caráter qualitativo, com o intuito de responder a questões muito particulares, onde a maior preocupação está no que não pode ser quantificado e sim nas diversas interpretações e significados que o fenômeno pode oferecer, e que segundo Minayo (1994, p. 22), “... corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A partir das informações obtidas junto ao coordenador do polo de apoio presencial do município de Piritiba-BA, o curso de Educação Física possui três perfis diferenciados entre os seus acadêmicos: a) alunos que já atuam como professores de Educação Física sem titulação e que estão agora tendo acesso ao nível superior; b) alunos que já são professores de outros componentes curriculares; c) alunos oriundos do ensino médio, que não possuem experiência docente no âmbito da Educação Física. Este último perfil contempla os critérios de interesse deste estudo. Dos 36 alunos matriculados e que realizaram a primeira etapa do estágio supervisionado no polo de Piritiba/BA, 10 (dez) alunos enquadraram-se neste terceiro perfil.

Após contato inicial com os alunos, constatamos que apenas 04 (quatro) nunca haviam tido experiências docentes anteriores na Educação Física. Assim, são estes os 04 sujeitos (casos) que desenham a presente pesquisa, pois para estes alunos, o estágio supervisionado constituiu-se, efetivamente, nas suas primeiras experiências docentes do curso.

Para compreender os significados dados pelos acadêmicos, diante do contato com a cultura escolar dos casos estudados e através dos depoimentos dos alunos a respeito do seu próprio estágio

¹³ Citado por Molina (1999, p. 98).

supervisionado, utilizamos como material de análise os planos de aula com seus respectivos relatos a respeito das suas intervenções, bem como realizamos entrevistas semi-estruturadas para melhor entender o processo realizado pelos acadêmicos. Complementarmente, entrevistamos o coordenador do polo de apoio presencial, bem como o professor-tutor presencial com o intuito de ampliar a compreensão da dinâmica do curso, e mais especificamente com relação ao estágio supervisionado.

Duas visitas foram realizadas ao polo de apoio presencial do município de Piritiba-BA. A primeira incursão, no mês de abril de 2010, teve como objetivo conhecer o funcionamento do polo e fazer uma aproximação com os alunos do curso para a escolha dos casos, esclarecimentos sobre a pesquisa¹⁴ e a coleta dos Termos de Consentimento destes para comporem o estudo; na segunda visita realizada no final do estágio, no mês de julho, realizamos as entrevistas com os acadêmicos do curso, bem como com o coordenador e professor-tutor do polo, assim como recolhemos o material didático na plataforma Moodle¹⁵.

Para apresentação e discussão do campo, cada caso estudado mereceu uma descrição interpretativa própria e foram verificados aspectos recorrentes e aspectos diferenciados nos significados gerados a partir do contato dos acadêmicos com a cultura escolar, através do estágio supervisionado.

Desta forma, o trabalho está organizado em 04 (quatro) capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo pretende reunir e apresentar elementos conceituais com vistas à construção teórica do objeto de estudo, abordando considerações conceituais de como vem sendo configurada no Brasil a formação de professores a distância; a relação da cultura escolar com a formação docente; e o papel do estágio supervisionado, enquanto um espaço de experiência docente na formação inicial de professores.

O segundo capítulo apresenta uma descrição do campo de investigação, situando: um breve histórico da UnB e sua relação com os

¹⁴ Durante os meses que se seguiram, os acadêmicos com potencial para comporem o estudo ficaram encarregados de enviar seus planos de aula (juntamente com os relatos das intervenções). Inicialmente isto seria feito através de um espaço virtual disposto no site www.labomidia.ufsc.br; com as dificuldades apresentadas neste percurso, modificamos a estratégia para que os acadêmicos enviassem este material através de e-mail eletrônico, o que se mostrou mais eficaz.

¹⁵ Plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. É um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos).

curso em EAD; apresentação do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física; o polo de apoio presencial de Piritiba/BA, com sua estrutura e espaço comum aos acadêmicos do curso; o funcionamento de gestão do polo; como é dado o atendimento aos alunos do curso por meio do tutor-presencial; e, por fim, fazemos uma descrição detalhada da disciplina *Estágio Supervisionado na Educação Física Infantil* no Ambiente Virtual de Aprendizagem de acesso aos alunos.

No terceiro capítulo, tratamos de descrever os sujeitos-casos, a partir dos seguintes aspectos: as biografias destes no âmbito da Educação Física quando cursaram a educação básica; o acesso à plataforma Moodle e às tarefas a serem desempenhadas durante a disciplina de estágio; a experiência docente propriamente dita e a suas impressões e interpretações deste momento na formação de cada um deles.

Para a interpretação transversal dos dados obtidos, no quarto capítulo, utilizamos elementos da técnica de análise de conteúdo sistematizada por Bardin (2009), associada à análise temática, proposta por Minayo (2006), como uma variação da análise de conteúdo.

A discussão dos registros de campo deu-se através de quatro eixos, sendo *a priori* a biografia dos sujeitos-casos; e os demais construídos num diálogo resultante das estratégias de recolhimento e interpretação dos dados empíricos, quais sejam: habilidades requeridas na formação, a experiência docente e impressões gerais sobre o estágio.

Nas considerações finais trazemos algumas reflexões geradas a partir das impressões sobre a formação destes acadêmicos, dos limites que o curso oferece e da necessidade de ampliarmos as pesquisas que tratam de observar o cotidiano escolar, mais especificamente na tensão gerada entre o estágio supervisionado e o contato com a cultura escolar, para podermos apontar com propriedade as carências ou lacunas existentes na formação inicial de professores.

CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO

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. Um dos mais recentes exemplos sobre tais polêmicas gira em torno do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE¹⁶) 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.

Uma infinidade de discursos nos é apresentada dentro das relações que se estabelecem na incorporação das tecnologias na educação, principalmente quando tratamos da formação docente por meio da modalidade a distância.

Em uma das primeiras publicações a respeito da EAD no Brasil, no ano de 1999 e escrito por Maria Luiza Belloni¹⁷, algumas tendências futuras no campo educacional eram apontadas: a de que as experiências, diante desta modalidade, atenderiam demandas na formação inicial e continuada; de que haveria uma maior combinação de atividades presenciais e a distância, a partir de uma perspectiva integradora e cooperativa; e também, uma ampliação das possibilidades pedagógicas das TICs.

O que pretendemos no presente capítulo, que abre as discussões que servem de base para este estudo, é estabelecer inicialmente, que aqui abordaremos o debate que trata especificamente da **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, pretendemos delimitar nossos esforços para compreender melhor o processo de formação de

¹⁶ A Conferência Nacional de Educação é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Ocorrido de 28 de março a 1º de abril de 2010, foi precedida de Conferências Municipais, realizadas no primeiro semestre de 2009 e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal ocorridas no segundo semestre do mesmo ano.

¹⁷ O título da obra é “Educação a distância” e foi editado em Campinas/SP pela Autores Associados.

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.

Parece-nos pertinente também observar como se dá o processo de formação de professores a distância no Brasil quanto aos seus aspectos legais, que se inicia com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) a partir do decreto nº 1.917/96, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e presente desde o Plano Nacional de Educação (PNE) na versão governamental através da lei nº 10.172/2001. O ponto culminante da formação de professores a distância se dá com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo decreto nº 5.800/2006, que vai ser instituído no Brasil com o objetivo principal de ampliar o acesso ao ensino superior através da educação a distância, onde destacamos as licenciaturas organizadas nesta modalidade educacional.

Outro elemento que necessita ser incorporado nestas discussões 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 a 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. Uma falta de estudos relevante a partir da tensão necessária com a cultura escolar e uma ausência de estudos ainda maior, a partir da 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.

Como abordamos acima, pretendemos somar esforços para refletir a respeito de um curso de licenciatura na modalidade EAD, através da descrição de casos de professores em formação, que serão trabalhados no capítulo seguinte a partir de um curso de licenciatura em Educação Física oferecido pela Universidade de Brasília (UnB) no polo de apoio presencial do município de Piritiba/BA.

1.1 A Formação de Professores (a Distância) no Brasil: situando o debate

A formação de professores no Brasil é uma temática que tem seu início no final do século XIX, com o surgimento das chamadas Escolas Normais, que habilitavam docentes para atuarem no que atualmente chamamos de séries iniciais da educação básica. Somente no início do século XX é que vai haver uma preocupação para formar docentes especificamente para o ensino secundário. Como o debate é muito amplo, delimitaremos nosso raciocínio a partir do marco regulatório que trata da formação de professores na LDBEN 9.394/96, já que é a partir desta que a EAD vai se tornando uma modalidade educacional conforme observamos na atualidade.

Em meio às diversas reformas educacionais geradas desde a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, a formação de professores é uma temática que ocupa um lugar de destaque. Um dos aspectos contidos na referida lei aponta a obrigatoriedade de formação em nível superior para os professores que atuam na educação básica (nos níveis infantil, fundamental e médio). O prazo para que os sistemas de ensino fossem adequados seria de dez anos a partir da promulgação da referida lei.

Partindo também da necessidade de modificar o perfil dos docentes, tendo como iniciativa os cursos de formação de professores para atuação na educação básica em nosso país, um amplo debate foi instaurado culminando na elaboração do Parecer CNE/CP 09/2001, que aponta os pressupostos teórico-metodológicos das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica.

O parecer é dividido fundamentalmente em dois grandes momentos: o primeiro trata do relatório que situa a reforma da educação básica partindo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a necessária reforma curricular para uma formação coerente com o momento de mudanças os quais nossa sociedade vivencia atualmente, relacionando inclusive a inserção das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) no meio educacional. O parecer aponta questões a serem enfrentadas no campo institucional e no campo curricular para que esta adequação seja efetivada.

No segundo momento deste documento, que trata da fundamentação do voto da relatoria, são abordados três elementos essenciais: os princípios que orientam um novo perfil na formação de professores (com a concepção de competências, coerência entre a formação oferecida e a prática esperada bem como a pesquisa como

atividade necessária à prática do professor); as diretrizes para esta formação (com as competências necessárias a serem desenvolvidas na formação da educação básica, conhecimentos para desenvolvimento profissional, organização institucional e avaliação da formação a ser oferecida); e as diretrizes para a organização da matriz curricular (com eixos articuladores sobre o conhecimento profissional, desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, entre a disciplinaridade e interdisciplinaridade, formação comum e específica dos conhecimentos que fundamentam a ação educativa e a discussão da dimensão teoria e prática).

A partir das discussões elaboradas no Parecer 09/2001, foram publicadas as Resoluções 01/2002 (que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, licenciatura e graduação plena) e 02/2002 (que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior).

O advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica provocou um amplo movimento de debate curricular na formação inicial e permanente de professores. Tais discussões perpassam pela concepção do perfil do professor, que os cursos de formação precisam oferecer para que estes atuem na educação básica e, dentre tantos outros elementos, vimos o surgimento de uma nova modalidade educacional para os cursos de licenciatura através da EAD.

Visando atender a uma problemática neste campo, ou seja, a existência de uma demanda reprimida de formação de professores em diversas áreas, levando em consideração a necessidade de qualificação dos docentes que atuam na educação básica, podemos observar, no período do governo Lula (2003-2010), diversas ações que buscam concretizar a universalização do ensino superior e a valorização do setor educacional com uma infinidade de investimentos.

Podem ser citados como exemplos de tais mecanismos que atendem a esta perspectiva: o aumento do número de vagas nas universidades não-públicas a partir do Programa Universidade Para Todos (PROUNI¹⁸) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁹; a criação de novas universidades e investimento para a ampliação das demais; a elevação à

¹⁸ Instituído pelo Governo Federal em 2004 com o objetivo de oferecer bolsas de estudos (parciais ou integrais) para alunos de baixa renda em universidades privadas conveniadas.

¹⁹ Iniciada em 2003 e com previsão de conclusão em 2012.

condição de Ensino Superior dos Institutos Federais de Educação; a criação de mecanismos de formação permanente de professores através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), etc. Podemos observar ainda outras iniciativas e políticas de incentivo à formação de professores como a Lei nº 11.738/08, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, sendo um elemento único na história do magistério público no Brasil.

O governo Lula vai agregar também ao seu projeto, a criação da UAB através do Decreto nº 5.800/2006, com o objetivo principal de dar acesso ao ensino superior e subsidiar a formação inicial e continuada de professores. Através da EAD, paralelamente, podemos inferir a necessidade de aceleração para o preenchimento no sistema educacional, a formação em nível superior tanto para os docentes que já atuam na educação básica, como para aqueles oriundos diretamente do ensino médio.

A expansão da modalidade EAD vem acontecendo de forma avassaladora. A partir de 2002, a iniciativa privada começou a ofertar cursos nesta modalidade, possibilitada pelo Decreto nº 2.494/1998. Isso vai modificar o perfil dos cursos conforme estava previsto na legislação, ou seja, de uma atividade complementar aos cursos presenciais, a EAD passa a ser considerada uma modalidade própria de educação. De certa maneira, com a UAB instaurada, a oferta destes cursos oferecidos através da EAD passa a ter uma expansão maior na oferta de cursos superiores, inclusive as licenciaturas nesta modalidade educacional.

O debate que trata da EAD no Brasil aponta inevitavelmente dois polos distintos, conforme destaca Sommer (2010). De um lado, alguns apontam a necessidade de incorporação das tecnologias disponíveis para uma suposta modernização no processo ensino-aprendizagem com a prerrogativa de que a forma como a escola atualmente trabalha com seus alunos não acompanha estes avanços tecnológicos nos quais os alunos, “nativos digitais”²⁰, estão imersos, rotulando a escola como um espaço que perdeu seu tempo na história. O fato de adentrarmos numa “nova era” da educação, onde a aprendizagem é mais importante do que o ensino.

²⁰ “Nativos Digitais” são aqueles que nasceram e cresceram em meio à infinidade de tecnologias presentes em seu cotidiano. Em contrapartida, aqueles que nasceram antes desse “boom” tecnológico e que precisam estar habilitados a manusearem tais tecnologias são denominados de “Imigrantes Digitais”.

No outro polo encontram-se aqueles que entendem que uma educação de qualidade comporta os artefatos tecnológicos (computadores, televisores, etc.), mas se dá efetivamente com a mediação necessária para a construção do conhecimento, o que simplesmente pelo contato direto pelas tecnologias isso se torna impossível. Este grupo, em contraposição ao primeiro, assume que o trabalho cooperativo presencial é de melhor qualidade do que o realizado a distância.

Acreditamos que pensar a formação de professores a distância precisa ir além, tanto dessa bipolarização que acabamos de descrever, quanto de alguns discursos salvacionistas propostos pelas ações governamentais por parte da UAB, em específico. O que nos parece necessário destacar dentro deste cenário são os *limites* e *possibilidades* que esta formação possui com o intuito de aprofundarmos ainda mais o tema.

Destacando o bojo das problemáticas e relacionando como “limites” para a formação inicial de professores através da EAD é que trazemos algumas reflexões diante deste debate.

A partir de algumas experiências como professor na modalidade EAD, Sommer (2010) destaca a necessidade de avaliações dos cursos já existentes para a garantia da qualidade na formação de professores e faz algumas críticas à Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed)²¹ que se posicionou contra a proibição de 108 polos de funcionarem em fevereiro de 2010, alegando que “mercado e alunos” definem a qualidade dos cursos²².

Tal postura da Abed nos remonta os direcionamentos que a educação em nosso país tem tomado, como uma prestação de serviço (e não como um direito) em que o próprio mercado é quem deve regular também o setor que envolve a modalidade EAD de instituições privadas.

Diante da má qualidade constatada em muitos cursos oferecidos através da EAD, diversas vozes de entidades acadêmicas, juntamente com a sociedade civil, têm se manifestado, a exemplo do documento final elaborado no CONAE 2010, que sugere ao Ministério da Educação (MEC) levar em consideração, na construção das políticas nacionais de formação de professores para o PNE 2011-2020 e no Sistema Nacional de Educação (SNE), que a formação de professores a distância se dê

²¹ Sociedade científica, sem fins lucrativos, criada em 1995 por um grupo de educadores interessados em educação a distância e novas tecnologias de aprendizagem. Maiores informações em www.abed.org.br

²² Informações em: http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=563 (acesso em dezembro de 2010).

somente para aqueles professores que atuam na educação básica e ainda não são habilitados (SOMMER, 2010).

O documento ainda aponta de forma negativa os atuais cursos de formação de professores a distância e sugere que os polos já existentes sejam transformados em centros de formação continuada de professores, sendo coordenados pelas universidades em parceria com estados e municípios.

Outras associações científicas da área da educação já haviam manifestado posicionamentos semelhantes, como no caso da Associação Nacional pela Formação Profissional da Educação (Anfope) que elaborou em 2008 a “Carta de Goiânia” em seu XIV Encontro Nacional. No documento, defende que a formação inicial de professores se dê exclusivamente através da modalidade presencial. Outras entidades como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae²³) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped²⁴) apresentaram ao Conselho Nacional de Educação (CNE) um documento intitulado “Considerações” para o Documento de Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior²⁵, destacando a necessidade de regulação dos cursos de licenciatura em EAD.

1.1.1 Breve histórico da formação de professores a distância no Brasil

Retratar uma possível história sobre a formação de professores a distância no Brasil nos remete a necessidade de uma delimitação precisa para não mudarmos o foco de discussão neste momento, já que a EAD vem sendo modificada ao longo do último século, incorporando sempre tecnologias diferenciadas em cada época. Para que isto seja feito,

²³ Associação que congrega educadores com o objetivo de lutar pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos, a partir de sua participação na construção, execução e avaliação de políticas e práticas de gestão democrática, alicerçadas nos valores éticos da liberdade e da igualdade, da solidariedade e da justiça social.

²⁴ Fundada a aproximadamente 30 anos, a Anped é uma sociedade civil sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação, professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação com o objetivo de fortalecer a pós-graduação e a pesquisa na área da Educação no Brasil.

²⁵ Espaço que visou primordialmente, mobilizar e buscar subsídios à participação da delegação brasileira na Conferência Mundial de Educação Superior (Paris/França, em julho/2009) e, a partir desta, elaborar documento preliminar sobre a Educação Superior, a ser debatido na Conferência Nacional de Educação Superior, em 2010, e apoiar a revisão do Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020.

optamos delimitar nosso recorte a partir do surgimento do sistema UAB, conforme vem sendo mencionado.

Porém, é necessário destacar alguns fatos que antecederam o surgimento da UAB no tocante a formação docente a distância, para que possamos compreender como esta surge e regulamenta seus cursos ofertados atualmente.

A primeira ação organizada e implementada pelo governo brasileiro, de acordo com Pretti (2005)²⁶, visando atender a formação de professores leigos através da EAD foi o Projeto Logos.

Gatti e Barreto (2009) destacam que o Ministério da Educação cria em 1992 a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e três anos mais tarde, em 1995, a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Mesmo com essas ações, o governo não assume uma política imediata para a EAD, mas apóia e implementa, por exemplo, projetos como o Proformação²⁷ e Um Salto para o Futuro²⁸.

Em 1996, com a LDBEN nº 9.394, o incentivo de programas de educação a distância pelo poder público está destacado em seu artigo 80. A EAD estaria presente em todos os níveis e modalidades de ensino, cabendo à União o credenciamento de instituições de ensino, e estas, com a incumbência de controlar e avaliar os programas de EAD.

O MEC inicia uma embrionária regulamentação da EAD a partir dos Decretos nºs 2.494/98²⁹ e 2.561/98³⁰, que tratam de regulamentar o artigo 80 da LDBEN; e da Portaria nº 301/98, que apontam as normas para o credenciamento de instituições que se interessam em propor cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância (GATTI e BARRETO, 2009).

A partir desta primeira tentativa de regulação, vamos observar um grande crescimento do número de cursos através da EAD. A formação de professores a distância vai adquirindo um espaço de expansão no cenário educacional brasileiro, o que de certa forma impulsiona uma modificação das políticas nesse contexto específico.

Do que foi previsto no Plano Nacional de Educação em 2001³¹, destaca-se a importância que a EAD possui no atendimento relacionado às demandas identificadas diante da formação de professores,

²⁶ Citado por Gatti e Barreto (2009).

²⁷ Destinado a formação de professores leigos.

²⁸ Destinado a formação continuada de professores que atuavam na educação infantil e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

²⁹ Revogado em 2005 pelo Decreto nº 5.622.

³⁰ Este altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494/98.

³¹ Lei nº 10.172/2001.

incentivando assim o aumento de abertura de cursos e possibilitando o apoio financeiro à pesquisa sobre EAD.

Martins (2006)³² reitera que estas ações já estavam previstas nas recomendações da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior em 1998 organizada pela UNESCO, que sugeria que as dificuldades de acesso a este nível educacional poderiam ser minimizadas a partir da utilização das TICs. Mesmo com a compreensão de que nos países ditos emergentes exista uma carência de infraestrutura, é enfatizado que estes países no planejamento de suas políticas educacionais destaquem a EAD, porém com uma particularidade: que sejam apoiados por governos de países centrais. No mesmo ano de 2001, o MEC passa a autorizar nos cursos presenciais no ensino superior o limite de 20% para ser utilizado através das disciplinas em caráter não presencial³³.

Com esta possibilidade de agregar elementos não-presenciais nos cursos presenciais, o MEC vai designar em 2002 uma *Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância* para estruturar discussões sobre a formação em nível superior diante das demandas educacionais existentes. Como resultado, esta comissão apresenta um relatório destacando que a EAD seria uma estratégia necessária para suprir as demandas oriundas a partir da formação docente num espaço de tempo, digamos, mais acelerado. Com base nas experiências semipresenciais em instituições públicas até então organizadas neste sentido e de projetos inovadores, o documento destaca:

1. a elaboração de um novo conceito de educação a distância, que incorpore as TICs e a internet, e promova uma relação cooperativa entre alunos, professores e instituições;
2. a equivalência de *status* entre EAD e a educação presencial, atendendo os seus aspectos específicos, e assegurada a boa qualidade da educação em ambas modalidades;
3. a integração de EAD no Plano de Desenvolvimento da Instituição e no planejamento pedagógico das IES.

³² Citado por Gatti (2009).

³³ Portaria nº 2.253/2001. Esta foi revogada pela Portaria nº 4.059/2004.

Em 2003, e com base neste relatório, a SEED disponibilizou os primeiros *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância* com o objetivo de orientar as instituições num contexto ainda disperso do ponto de vista da sua regulação.

Na tentativa de desacelerar a proliferação de cursos que rapidamente começava a crescer em número de maneira desordenada, o MEC revoga o Parecer nº 2.253/2001, substituindo-o pela Portaria nº 4.059/2004, onde incluem alterações como, por exemplo, o acompanhamento dos alunos através de tutoria qualificada, encontros presenciais e que as disciplinas dos cursos presenciais poderiam ter até 20% de encontros semipresenciais.

A partir do diagnóstico elaborado no *Censo de Profissionais do Magistério* em 2003, a SEED convoca as universidades públicas a oferecerem cursos de algumas licenciaturas (Matemática, Química, Biologia, Pedagogia e Física), através do Edital 001/2004 (GATTI e BARRETO, 2009), utilizando-se a modalidade EAD.

Para aumentar o acesso ao ensino superior, a SEED vai organizar um sistema de acompanhamento das instituições consorciadas e também vai aproximar estas do programa Pró-Licenciatura, instaurado em 2005 pela Secretaria de Educação Básica com o objetivo de certificar professores que já atuavam na educação básica em diversos componentes curriculares (MARTINS, 2006)³⁴.

Através do Decreto nº 5.622/2005, a EAD passa a ser considerada como uma modalidade educacional sob o aspecto legal. Este documento determina que os cursos sejam projetados com a mesma duração dos cursos presenciais e que tenham os seus diplomas com certificados equivalentes. É destacado também que os cursos devem seguir os Referenciais de Qualidade para EAD, organizado pelo MEC em 2003 conforme apontamos anteriormente, como parâmetro para a construção dos cursos.

Ainda neste mesmo ano, a partir das discussões no *Fórum das Estatais pela Educação* em conjunto com o MEC, vai surgir o projeto de instituição da *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) que visava como principal objetivo oferecer formação inicial e continuada de professores³⁵ a partir da modalidade EAD.

No ano seguinte, através do Decreto nº 5.800/2006, é instituído o sistema UAB sob responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância

³⁴ Citado por Gatti e Barreto (2009).

³⁵ Outros cursos de graduação foram instituídos, mas cursos de licenciatura nas diversas áreas ainda são predominantes.

(MEC), tendo como parceira a SEED. Também com ligação à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a UAB faz articulações com instituições públicas de ensino superior em parceria com estados e municípios com o objetivo de expandir o ensino superior no interior das diversas regiões brasileiras através da implementação de Polos de Apoio Presenciais. De acordo com Gatti e Barreto (2009), o MEC ainda pretendia fortalecer a cooperação entre União e os demais estados da federação para estimular a criação de centro de formação continuada no interior dos municípios do país por meio destes mesmos polos.

A estrutura que os municípios devem oferecer às instituições para a materialização dos cursos nos polos de apoio presencial prioritariamente são os espaços físicos para o atendimento aos alunos por meio de tutores locais/presenciais, bibliotecas e laboratórios de informática, física, química e biologia. Para ingresso nos cursos os alunos precisam fazer concursos vestibulares gratuitos organizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem os cursos. Essas IES devem ainda promover visitas aos polos para cumprir a carga horária destinada aos encontros semipresenciais, facilitando a estrutura de acesso aos alunos.

O primeiro edital organizado com as diretrizes necessárias entre as instituições de ensino superior em parceria com a UAB surgiu no ano de 2005³⁶ para serem implementados em 2007. De acordo com Gatti e Barreto (2009), 32.800 vagas foram oferecidas a partir de 27 polos selecionados nesta ocasião. No segundo edital, publicado em 2006, estavam previstos os projetos de criação de novos polos para funcionar a partir de abril de 2008.

Com a proliferação dos cursos nesta modalidade educacional, o MEC vai ampliar o papel da CAPES, que até então tratava de qualificar os cursos de pós-graduação no país, para garantir a qualidade também dos cursos oferecidos pelo sistema UAB, principalmente às licenciaturas com formação para atuar na educação básica, na tentativa de fortalecer a qualidade dos cursos oferecidos na modalidade EAD. O que não fica claramente estabelecido, conforme Dourado (2008) aponta, é o papel que teria neste contexto a Secretaria de Educação Básica, a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação a Distância.

³⁶ Vale ressaltar que foi neste segundo edital que o polo presencial de Piritiba/BA, campo de investigação da presente pesquisa, foi contemplado para o oferecimento de cursos na modalidade EAD.

O fortalecimento de instâncias como o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir do momento que são considerados como a tríade *acompanhamento, avaliação e financiamento*, vai destacar principalmente a formação de professores (DOURADO, 2008)³⁷.

Vamos observar em 2007, o surgimento dos novos ***Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância***, ampliando assim os referenciais organizados no ano de 2003. Neste documento, o que observamos é uma maior atenção para obter informações mais claras e precisas sobre os alunos que estão envolvidos nesta modalidade educacional com o objetivo de compreender a evasão nestes cursos e entender melhor a relação existente entre os professores, tutores e alunos, além dos gestores e coordenadores responsáveis dentro da esfera acadêmico-administrativa.

Um ponto que merece ser destacado refere-se ao Programa Pró-Licenciatura, que foi implementado pelo governo federal em 2005, e que tem como objetivo qualificar os professores que estão em serviço, mas que ainda não estão habilitados com formação específicas nas áreas em que atuam. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica em articulação com a Secretaria de Educação a Distância, o programa realça uma estreita relação entre as secretarias de educação estaduais e municipais com o intuito de mapear quem são esses profissionais e delimitar um plano de atendimento assim como suprir as necessidades existentes no interior do Brasil.

O crescimento da modalidade EAD no Brasil ainda não possui dados satisfatórios mais precisos sobre a formação de professores. O que podemos elencar é o crescimento dos cursos nesta modalidade em geral. Como exemplo, podemos destacar a dificuldade que temos em mapear os cursos de licenciatura em educação física, que após a criação do sistema UAB, acabou abarcando todos os outros programas, o que torna mais complexo saber com exatidão quais os cursos estão em funcionamento, porque o sítio da UAB apresenta dados imprecisos.

Depois desta breve conjectura que situa a formação de professores a distância em sua evolução histórica no Brasil, passemos então a discutir e refletir sobre o aparato que proporciona essa formação inicial de professores, ou seja, tendo as tecnologias digitais como elemento central na diminuição das “distâncias” existentes entre as IES

³⁷ Citado por Gatti e Barreto (2009).

e o interior do país, conclamando então o discurso de acesso ao ensino superior, potencializado por estes aparatos técnicos.

1.1.2 A formação de professores a distância no âmbito das tecnologias digitais

Conforme já havia sido detectado e sugerido no relatório da *Comissão Assessoria para a Educação Superior a Distância* em 2002, a utilização das tecnologias digitais, e tendo a internet como uma extensão dos processos comunicacionais eficiente neste processo. Também é enfatizada a meta de qualificação e aperfeiçoamento na oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores nesta modalidade educacional.

Como uma característica essencial dos cursos na modalidade EAD, a utilização da internet, TV e DVD's, apostilas confeccionadas pelas instituições que oferecem os cursos precisam ter uma elaboração minuciosa para o seu desenvolvimento. É claro que este suporte tecnológico é de grande importância para a efetivação dos cursos nesta modalidade. Podemos dizer que a utilização destes suportes³⁸ tornou-se uma característica marcante para a atual EAD.

Mas se pudermos refletir um pouco sobre a expressão “tecnologias da informação e comunicação”, podemos observar que aparentemente esta expressão não tem relação com o campo educacional e sim com o campo da comunicação³⁹. Isso faz com que estas tecnologias digitais sejam incorporadas na educação obrigatoriamente, necessitando de uma atenção especial para a formação dos professores para saber utilizar tais ferramentas tanto para a sua própria formação como para o seu fazer pedagógico.

Barreto (2010) sugere ter ocorrido uma recontextualização das TICs, já que estas têm suas origens em áreas não educacionais e vão sendo incorporadas no campo educacional descontextualizando-se então do seu reduto inicial. Dessa forma, os professores, ou melhor, os futuros professores que têm sua formação inicial e continuada exclusivamente através destes, têm o grande desafio de estarem aptos a utilizarem as tecnologias para a sua qualificação.

³⁸ É claro que temos outros elementos que dão suporte nas plataformas digitais que oferecem os cursos através da EAD, como link para vídeos, artigos, *e-books*, etc.

³⁹ Talvez pudéssemos chamar de “tecnologias educacionais de informação e comunicação” ou quem sabe outro termo pudesse ser elaborado, se este fosse originado dela.

Delimitando então as discussões referentes às licenciaturas que são organizadas através de editais pela UAB e oferecidas por Instituições de Ensino Superior (IES) já consolidadas, é que tratamos de demarcar nossas discussões. Os cursos chegam a diversos municípios em que o ensino superior ainda não é uma realidade através de parcerias que as IES credenciadas estabelecem com Estados e Municípios (via instituições governamentais) e que possuem um elemento importante: os Polos de Apoio Presenciais, em que é oferecida uma estrutura para encontros presenciais, acesso a internet, avaliações, etc.

Um dos elementos centrais na formação de professores através desta modalidade educacional, conforme delimitamos acima, é a necessidade de apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) por todos os que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

As apropriações das tecnologias digitais proporcionam uma aproximação inimaginável até pouco tempo, do ponto de vista do desenvolvimento das plataformas digitais que comportam os Ambientes de Aprendizagem Virtuais, maximizados pela utilização da internet, que cada curso oferece. A possibilidade de circulação de informações através de *webchats* e de fóruns de discussão; disponibilização de materiais para estudo; videoconferências para um contato através destes meios tecnológico mais direto com professores; e a possibilidade de comunicação instantânea entre todos os envolvidos no curso são apenas alguns dos inúmeros recursos que podem ser oferecidos a partir destas ferramentas na formação de professores via EAD.

Como já dissemos anteriormente, esta estratégia de certa forma foi organizada com o intuito de diminuir a deficiência na demanda de professores que existe atualmente no Brasil (em muitos países esta demanda é apontada também). Inúmeras são as discussões que partem desta realidade educacional e que tem aumentado significativamente a quantidade de cursos de licenciaturas espalhados pelo país. Algumas delas transmitem a possibilidade de que no futuro a formação de professores das próximas gerações dar-se-á através deste modelo educacional.

Talvez uma das maiores discussões frente à formação de professores a distância esteja situada na precarização do trabalho docente, sugerido por Lapa e Pretto (2010). Com a chamada feita pela UAB às IES para fornecerem cursos de formação docente a distância, os professores dos cursos encontraram-se num grande desafio: mediar a construção do conhecimento através das TICs com suas experiências em educação presencial. Como exemplo, estes professores não possuem

condições objetivas de trabalho: com falta de tempo para fazerem suas tarefas; de formação para atender essas necessidades; de uma institucionalização das IES com relação a EAD.

Consequentemente teremos um novo ator no contexto da EAD, ou seja, os tutores que, sem um vínculo empregatício efetivo passam a ter na realidade maior contato com os alunos dos cursos a distância. Isto vai implicar decididamente na qualidade da formação, além da valorização tanto dos docentes que atuarão na educação básica, como as condições suficientemente necessárias para que a formação destes professores ocorra.

Outro debate pode ser pensado a partir dos limites da EAD diante da formação, sem uma experiência efetiva que o ensino tradicional no espaço universitário pode proporcionar, por exemplo, através do exercício nas disciplinas daquilo que é preconizado como *transposição didática* do conhecimento e a veiculação da produção do conhecimento em eventos científicos, dada a distância que os polos possam ter dos grandes centros.

Esses pequenos exemplos suscitam a necessidade de um olhar mais atento, a partir de avaliações constantes dos cursos, para a garantia da tão almejada “qualidade na educação”.

Mais especificamente no âmbito da educação física, praticamente não encontramos estudos sobre a formação de professores a distância. Em 2009, em ocasião do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), foi apresentado um trabalho no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia, um trabalho intitulado “formação em Educação Física/Ciências do Esporte: limites e possibilidades do AVA (ambiente virtual de aprendizagem) Moodle em um curso de Educação Física oferecido na modalidade a distância”, elaborado por Feres Neto *et al.* (2009). Este trabalho faz uma apresentação do Moodle como um AVA, descrevendo as suas ferramentas e descrevendo a estrutura do curso de licenciatura oferecido pela UnB nesta modalidade.

Esta modalidade educacional possui características específicas, o que modifica o perfil do estudante que dela participa. O principal aspecto trata da necessidade do aluno de ter uma autonomia na sua própria formação, ou seja, a EAD tem sua centralidade neste sujeito que, imerso numa sociedade contemporânea, complexa, com constantes adaptações às diversas tecnologias que surgem e modificações na relação espaço-tempo bem como ainda desenvolvendo diversas competências, tem que acompanhar esta tendência na modalidade educacional (BELLONI, 1999).

Para tanto, este sujeito, conforme destaca Belloni (1999) está imerso num processo de ensino e aprendizagem centrado nele mesmo, tendo a figura dos seus tutores como recurso na mediação deste processo. Ele é uma espécie de gestor do seu próprio processo de aprendizagem. Vale salientar que o contexto apontado pela autora é anterior a criação da UAB, e que o formato de universidade aberta em que ela descreve é o europeu.

Porém, ainda temos uma problemática: apenas uma parcela da população brasileira possui acesso a computadores ligados à internet, o que merece um destaque, já que o processo de apropriação deste maquinário e deste imenso mundo não ocorre de maneira natural. Como uma possibilidade de superação desta dificuldade, o Polo de Apoio Presencial é um elemento importante, para que os alunos que fazem cursos na modalidade EAD possam usufruir das tecnologias necessárias para o desenvolvimento de suas tarefas básicas como, por exemplo, ter acesso ao material disponível em suas plataformas, discutir nos fóruns e *chats*, etc.

É necessário ter um domínio para que os sujeitos saibam utilizar um *e-mail* (por mais que a nova geração de incluídos nessa realidade já trate esta forma de comunicação como “antiquada”, dada a velocidade maior na circulação que redes sociais como o *Orkut*⁴⁰, o *Facebook*⁴¹ e o *Twitter*⁴², por exemplo, podem proporcionar aos seus usuários); saibam utilizar plataformas específicas adotadas pelos cursos de licenciatura (como o *Moodle*, *TelEduc*⁴³ e *Navi*⁴⁴, por exemplo), com suas inúmeras ferramentas que fazem parte desta modalidade educacional.

Diante das potencialidades dessas tecnologias digitais utilizadas que marcam a modalidade EAD, vamos observar um elemento “chave” para a materialização dos cursos de formação de professores a distância, qual seja, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Neles podemos encontrar espaços de discussão via *chat*, onde alunos, tutores e professores podem manter uma interação no decorrer do curso, e ainda,

⁴⁰ Rede social criada em 2004 e filiada à empresa multinacional de serviços on line e Software Google.

⁴¹ Criado em 2004, inicialmente restrito a alguns ex-alunos da Universidade de Harvard e expandido pelo Instituto de Tecnologia de Massachussets e outras instituições em 2006.

⁴² Criada em 2006, esta rede social tem como característica receber e enviar atualizações pessoais com até 140 caracteres.

⁴³ Ambiente criado em 1997 pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP).

⁴⁴ Plataforma desenvolvida pelo Núcleo de Aprendizagem Virtual da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

podem conter todos os materiais necessários aos alunos, além da possibilidade de comunicação direta via videoconferências, etc.

Dentro dos AVAs, Araújo Jr e Marquesi (2009), destacam a importância de compreender nesta esfera os conceitos de Virtual, baseados em Lévy (1996 e 1999); o conceito de Aprendizagem, com base em Pozo (2002); e a implicação das TICs na Educação, utilizando-se de diversos estudos.

Lévy (1996 e 1999)⁴⁵ aponta que quando tratamos de falar sobre o virtual, não queremos fazer uma oposição ao que se manifesta na realidade, mas pensar num espaço que potencializa as ações humanas em direção a resolução de problemas, o que o autor denomina de *atualização*. Neste caso, o que permite o acesso ao virtual seriam as TICs.

No que trata da aprendizagem a partir desta nova forma de relação com as TICs para a construção do conhecimento, ou melhor, para a formação de professores, ocorre de uma maneira peculiar, sendo diferente das estruturas que normalmente observamos nos cursos presenciais.

Além do professor e do aluno, como comumente estamos habituados nos cursos presenciais, os agentes envolvidos no processo de materialização possui um número maior de pessoas para o seu gerenciamento e elaboração de materiais. Geralmente, para cada disciplina onde atuam um ou mais professores existe a figura do Tutor a Distância, que acompanha o desenvolvimento dos alunos, como uma espécie de auxiliar do professor que ministra a disciplina. Outra figura dentro da estrutura dos cursos a distância trata-se do Tutor-Presencial, que fica dentro do polo de apoio presencial para tirar dúvidas e orientar os alunos do curso no desenvolvimento das suas atividades.

Um elemento de destaque frente à relação ensino aprendizagem, em comparação aos cursos presenciais, diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem no contexto virtual. Para tanto, Araújo Jr. e Marquise (2009) apontam a necessidade de organizar uma “transposição”, no sentido de transpor a aula ou atividades presenciais para um ambiente virtual.

Alguns aspectos podem ser observados dentro de um contexto virtual de aprendizagem que difere dos contextos presenciais. Para Tiffin e Rajasingham (2007), no contexto virtual o processo de aprendizagem é centrado no próprio aluno; o processo é baseado na resolução de problemas; a aprendizagem é flexível, em que o aluno

⁴⁵ Citado por Araújo Jr. e Marquesi (2009).

mesmo organiza seus horários; postura democrática; estudos em grupo através de práticas colaborativas e cooperativas; interação potencializada pela internet; ações centradas na hipertextualidade; e sua aprendizagem mediada pelos professores e tutores através de computadores nos AVAs.

O fato é que as TICs podem proporcionar diversas possibilidades de interação entre os sujeitos e vai além, com uma infinidade de elementos para a produção e veiculação do conhecimento. Por exemplo, há uma tendência internacional para a disponibilização da produção do conhecimento através do Sistema de Acesso Livre. Esta tendência é observada através dos esforços em disponibilizar em formato digital na rede mundial de computadores os periódicos, com o Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas (SEER); as produções organizadas em eventos e congressos, como o Sistema On-line de Apoio a Congressos (SOAC); e por fim, os Repositórios Digitais, que disponibilizam pesquisas institucionais de forma colaborativa. Estes exemplos demonstram uma grande possibilidade de acesso através das TICs e pode auxiliar de certa forma na formação de professores.

Porém, existe um grande desafio diante da formação de professores na modalidade EAD, qual seja, o da formação dos sujeitos para a utilização maximizada dessas tecnologias, para que não sejam simplesmente utilizadas como repositórios de textos ou simplesmente como uma ferramenta de estudo. As TICs e suas linguagens podem proporcionar infinitas possibilidades na construção do conhecimento, para tanto é necessário uma formação para além da sua compreensão tecnológica, ou seja, instrumentalmente.

Para tanto, além do domínio dessas tecnologias para a construção na sua formação docente, os acadêmicos que fazem parte dos cursos de formação de professores a distância precisam ter um contato estreito com o seu *locus* final, ou seja, com a escola. Portanto, fica uma questão no ar: de que forma isso pode ser potencializado na formação de professores a partir das licenciaturas que são eminentemente mediadas através das TICs? Não há dúvidas que a potencialidade destes dispositivos na formação é mais do que evidente. O que poderíamos apontar dentro da formação de professores como necessário àqueles que irão tratar de formar os futuros cidadãos?

Exige-se que os cursos de formação de professores sejam pensados e construídos para além de suprir demandas numéricas nas escolas. A necessidade de professores preparados para atuarem num cenário tão complexo na sociedade contemporânea é de fundamental importância para tratarmos de modificações na educação brasileira.

Discutiremos no próximo subcapítulo o conceito de cultura escolar e algumas de suas nuances para refletirmos a respeito de uma questão que tanto preocupa pesquisadores em direção a uma formação de qualidade para os professores da educação básica, independentemente da modalidade educacional em que esta formação acontece.

1.2 A Cultura Escolar na formação de professores (a Distância)

Muitos estudos realizados no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980, especificamente no campo educacional, conforme Faria Filho (2004) destaca, apontavam a instituição escolar como um espaço destinado a reprodução das idéias da classe dominante. A influência desta perspectiva pode ser considerada a partir da “teoria da reprodução” proposta pelos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (editado no Brasil em 1975), em que as condições sociais e econômicas são refletidas pelas instituições em que estão inseridas, como a escola, por exemplo. Ainda nessa perspectiva vamos ter também a influência do austríaco Ivan Illich com a sua “sociedade sem escolas” (tradução brasileira da obra datada de 1973) e a “teoria dos aparelhos ideológicos do estado” sugerida pelo francês Louis Althusser.

A partir da década de 1990, novas possibilidades de pesquisa no campo educacional a partir de estudos etnográficos e estudos de caso vem dando maior atenção a contextos mais específicos, ou micronarrativas, com o intuito de compreender o espaço escolar por dentro de sua estrutura, o que tem levado pesquisadores, de acordo com Faria Filho (2004), à busca de novos referenciais teóricos para melhor compreender “as realidades”, objetivando reflexões para futuras reformas educativas.

Eis que vamos encontrar nos autores que tratam de dar importância às relações da escola com a cultura ou a partir do conceito de cultura escolar, que apontamos no início deste capítulo e que mais a frente trataremos de descrever didaticamente. Estes autores refletem sobre a autonomia que a escola tem no sentido de dar outras interpretações dentro do debate referente a reprodução da estrutura macrosocial no ambiente escolar.

O cotidiano escolar possui uma infinidade de características. Vários são os atores que dele fazem parte: alunos, professores, diretores, equipe pedagógica e servidores (de maneira mais direta); e todos aqueles

envolvidos nas diretorias educacionais e suas respectivas secretarias (compondo indiretamente o cotidiano da escola), que conformam aquilo que denominamos de sistemas de ensino. Claro que o alcance destes sistemas está incluído em sua esfera nacional.

O entendimento do conceito de cultura escolar supõe a possibilidade de articular, descrever e analisar de maneira ímpar os dispositivos que constituem o ambiente escolar, nas palavras de Viñao Frago (2007, p. 85) as “caixas negras” do cotidiano escolar, para uma melhor compreensão do que ocorre no interior das escolas, indo além dos estudos que a entendem somente como um espaço específico de reprodução social. Pensar a formação de professores levando em consideração todas as nuances que a escola possui, é uma situação que poderíamos apontar como emergente, não só para uma melhor compreensão do âmbito escolar, mas como uma possibilidade de refletir sobre ela e articular possibilidades alternativas na resolução de problemas a serem enfrentados de forma recorrente. Assim entendemos que o espaço escolar é dotado de características particulares, ou seja, um lugar que produz uma cultura própria e que precisa ser levada em consideração na formação inicial docente.

Os professores saem habilitados pelas instituições para atuarem numa realidade onde a cultura escolar já está consolidada. De certa forma, poderíamos dizer que o professor recém egresso seria uma “presa fácil” diante da cultura escolar. Para tanto, é necessário que este esteja qualificado não só para compreender o cotidiano da escola, mas para estabelecer com a escola uma interlocução em direção às práticas transformadoras. No que trata da reflexão sobre a formação a distância, o contato com a escola na formação inicial se torna ainda mais reduzido, já que este se dá, preferencialmente, nos estágios supervisionados.

Como a escola é dotada de inúmeros sujeitos, que cotidianamente se relacionam no seu interior, podemos tratar de fazer aproximações sob o ponto de vista antropológico do conceito de cultura, já que é evidente que a escola é dotada de elementos simbólicos que lhe são próprios.

1.2.1 Delimitando um conceito de Cultura

Definir um único conceito de *cultura* é impossível. Isso se dá por conta deste ser objeto de inúmeros campos, como por exemplo, da filosofia, sociologia, antropologia, etc. Cada um com sua forma própria

de lidar com as características específicas que são elaboradas e utilizadas por estudiosos em suas pesquisas.

Do ponto de vista do objeto de estudo aqui abordado, o conceito de *cultura* sob o viés *antropológico* nos parece ser uma possibilidade de encarar os propósitos desta pesquisa.

De acordo com Daolio (2008) podemos destacar, na tradição antropológica, dois sentidos atribuídos ao conceito de cultura. O primeiro deles, foi elaborado aproximadamente em 1871 pelo antropólogo Edward B. Tylor, que sinteticamente a compreendia como o modo de vida que determinada sociedade possui, como seus conhecimentos e qualquer hábito adquirido pelos sujeitos que se inserem num determinado contexto. Esse pensamento possibilitou a classificação entre várias sociedades como mais ou menos civilizadas a partir da quantidade da produção cultural que cada uma possuía.

Indo além deste ponto de vista antropológico, de uma abordagem que compreende a cultura como um aspecto material em que determinados grupos eram mais ou menos “civilizados”, em meados do século XX, a partir das contribuições do antropólogo norte-americano Clifford Geertz o conceito de cultura recebe uma interpretação que o considera como um processo inerente a todos os seres humanos (DAOLIO, 2008), independente da posição social que ocupam.

Os antropólogos sempre buscaram uma definição quanto ao significado do termo *cultura*. Isso era de grande importância para que estes pudessem realizar suas investigações científicas com base neste termo. Um ponto de partida para o entendimento do conceito de cultura pelo viés da antropologia foi detalhado por Talcott Parsons (1951) e comentada por Kuper (2002), para quem:

As pessoas concebem um mundo simbólico a partir de idéias recebidas, e essas idéias chocam-se com as escolhas que elas fazem no mundo real. No entanto, ele tinha certeza de que idéias sozinhas dificilmente determinam ação. De forma semelhante, os símbolos coletivos entram na consciência individual, mas não a tomam completamente. Entretanto, quanto mais os antropólogos se entregavam à sua nova especificidade, mais convencidos ficavam de que a cultura era muito mais poderosa do que Parsons tinha levado a crer. As pessoas não apenas constroem um mundo de símbolos; na verdade elas vivem esse mundo (KUPER 2002, p. 38).

Kuper (2002) vai destacar que no período “pós Parsons”, uma série de antropólogos, como David Schneider, Marshall Sahlins e Clifford Geertz vão prosseguir os estudos antropológicos por esta compreensão de cultura, mas com objetos diferenciados para poder explicar suas investigações científicas.

A próxima dificuldade para estes estudiosos se fundamentava nos procedimentos necessários para realizar as investigações sobre cultura. Kuper (2002) relata que Parsons não havia deixado muitos escritos quanto a metodologias de pesquisa dentro deste campo. Porém, na metade do século XX duas possibilidades surgiram para encarar metodologicamente este objeto: a primeira apontava a necessidade de uma base científica expressa pelo campo da linguística, onde a cultura poderia ser estudada como um “discurso simbólico”; a outra possibilidade residia na exploração de um mundo desconhecido, no qual seria preciso traduzi-lo e interpretá-lo. Geertz vai evocar inicialmente as propostas de Parsons, continuou a partir de Weber e por fim, tratou de utilizar a hermenêutica como procedimento. O próprio Geertz não tinha uma pretensão de tornar o procedimento como científico, pois entendia que a cultura poderia ser interpretada e não explicada, e com isso não poderia ser justificada.

Sendo assim, logo nas primeiras páginas de uma de suas obras mais importantes sobre este conceito, “A Interpretação das Culturas”, Geertz (1989) vai defender que o conceito de cultura:

[...] essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação (GEERTZ, 1989, p. 15).

Partindo de um emaranhado simbólico elaborado a partir das relações sociais entre os sujeitos e que são susceptíveis a infinidade de interpretações, temos aqui que Geertz (1989) chama sinteticamente o conceito de cultura como uma “teia de significados”. Para ele, as ações

humanas geram sentidos específicos dentro de um determinado contexto no qual o sujeito esteja diretamente envolvido.

Ainda dentro da antropologia, porém com as assertivas do sociólogo inglês John B. Thompson, destacam-se duas concepções de cultura: uma *concepção descritiva*, onde os historiadores do século XIX se interessavam em detalhar as sociedades não-européias numa perspectiva comparativa dos estágios de civilização; e uma outra perspectiva retratada por Thompson (1995) denominada de *concepção simbólica*, que traz como maior legado as contribuições do norte americano Clifford Geertz, responsável por inaugurar uma série de pressupostos cujas contribuições decididamente influenciaram para o avanço dos estudos que tem a cultura como alicerce. Para Thompson (1995) cultura é:

[...] o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças (THOMPSON, 1995, p. 176).

Mesmo com as contribuições que Geertz apresenta na elucidação do trato com o conceito de cultura, Thompson (1995) apresenta três críticas e contribui como o que ele chama de *concepção estrutural da cultura*.

A primeira crítica refere-se à definição de cultura elaborada por Geertz que destaca diversos significados. A análise que Thompson (1995) faz destaca num primeiro momento que Geertz define cultura como “um padrão de significados historicamente transmitidos, incorporados aos símbolos” e em outro momento destaca como “um conjunto de mecanismos de controle – planos, fórmulas, regras, instruções – para governar o comportamento”. Primeiramente, Thompson aponta que não fica claro que cultura é entendida como uma elucidação de regras ou se seria uma explicação interpretativa do significado. Em segundo plano, aponta que a compreensão das regras que governam o comportamento humano requer a atenção “de regulamentos e rotinas, relações de poder e desigualdades e tendências sociais mais amplas” (THOMPSON, 1995, p. 177).

A segunda crítica elaborada, é em relação a compreensão de “texto” feita por Geertz, que é determinante na elaboração do seu

conceito. Ao apontar que os textos etnográficos fixam o dito do discurso social, Thompson (1995, p. 178) destaca que “a relação entre o texto etnográfico e o assunto/tema sobre o qual o etnógrafo está escrevendo pode ser consideravelmente mais complexa que os preceitos metodológicos que Geertz sugerem”.

A última crítica trata da “atenção insuficiente aos problemas de conflito social e de poder” (THOMPSON, 1995, p. 179). Para Thompson, Geertz desconsidera circunstâncias sociais e históricas mais amplas e que relações de poder são estabelecidas diante dos fenômenos mais localizados, onde se configuram as observações feitas por Geertz.

Sendo assim, partindo de lacunas existentes na concepção simbólica de cultura, e que tem no maior expoente os estudos de Clifford Geertz, Thompson (1995) dá a sua contribuição ao tratar de uma *concepção estrutural da cultura*⁴⁶, em que os condicionantes sociais, históricos e políticos não devem ser pensados de maneira dissociada das relações culturais que são estabelecidas de maneira localizada.

Thompson (1995, p. 181) formula essa concepção estrutural da cultura para que “dê ênfase *tanto* ao caráter simbólico dos fenômenos culturais *como* ao fato de tais fenômenos estarem sempre inseridos em contextos sociais estruturados”. Ele ainda aborda o que caracteriza esta concepção definindo a “análise cultural” como:

O estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas (THOMPSON, 1995, p. 181).

Dessa forma, os fenômenos culturais, segundo o autor, são entendidos como “formas simbólicas em contextos estruturados”. E a análise cultural como o “estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas”. Estes fenômenos acontecem cotidianamente e precisam ser interpretados tanto pelos

⁴⁶ O autor alerta que está se referindo a um entendimento “estruturalista” da cultura, que pode ser confundido como “uma variedade de métodos, idéias e doutrinas associadas a pensadores franceses tais como Lévi-Strauss, Barthes, Greimas, Althusser e Foucault” (THOMPSON, 1995, p. 182).

atores que estão ligados diretamente, quanto pelos especialistas que buscam compreender os aspectos da vida social em seus mais diversos segmentos. Passaremos agora a descrevê-los sumariamente.

Uma das características apontadas por Thompson (1995) diante da sua *concepção estrutural da cultura*, é organizada a partir do conceito de *campo de interação*, dentro do conceito de *campo* elaborado pelo francês Pierre Bourdieu. Para este sociólogo, um campo de interação pode ser compreendido “como um espaço de posições” construído evolutivamente com o tempo, ou, “como um conjunto de trajetórias”, dentro de uma determinada época. Os sujeitos elaboram suas trajetórias e posições de acordo com os *recursos*⁴⁷ que possuem e se baseiam em regras e convenções diversas no meio em que se localizam.

Thompson destaca que os elementos dentro do contexto social que vão influenciar de certa forma a estrutura social em que são elaboradas as formas simbólicas são: as situações espaço temporal; os campos de interação, intermediados pelos recursos/capitais encarnados nos sujeitos e as suas regras e convenções em que estão inseridos; as instituições sociais de que fazem parte os sujeitos, com seus conjuntos de regras, recursos e relações; e as estruturas sociais, que possuem assimetrias e diferenças relativamente estáveis (Thompson, 1995, p. 1999). Estes elementos não são limitadores ou restritivos, eles podem oferecer aos sujeitos elementos produtivos e capacitadores na elaboração de formas simbólicas.

Outra característica que se faz presente nas reflexões de Thompson (1995) trata da reprodução simbólica de contextos sociais, onde a partir da produção das formas simbólicas ocorre a recepção pelos sujeitos dessas formas simbólicas, e a partir deste movimento, vai ocorrer uma determinada compreensão cotidiana do significado criando assim uma dupla face para o que o autor denomina de reprodução simbólica. A reprodução simbólica ocorre tanto diante das condições de recepção como também nas condições de reprodução das formas simbólicas.

Uma outra característica apontada refere-se a valorização das formas simbólicas, que basicamente depende das posições que os sujeitos ocupam dentro de um campo de interação e que para cada

⁴⁷ Os recursos, ou *capitais*, que Pierre Bourdieu destaca são baseados em três elementos: o *capital econômico*, que diz respeito aos bens materiais com que o indivíduo tem ou teve acesso; o *capital cultural*, que se baseia nos estímulos e habilidades construídos ao longo da sua formação; e o *capital simbólico*, que se refere a posição que o sujeito possui dentro da estrutura social em que está imerso.

posição dessas, os sujeitos empregam estratégias específicas de valorização simbólica, o que nos faz perceber que existe uma trama constante no tensionamento das relações sociais estabelecidas dentro dos contextos em que as formas simbólicas são produzidas, recebidas e resignificadas.

Dentro desse arcabouço para situar o conceito de cultura que atenda as especificidades do nosso objeto do estudo, podemos pensar uma instituição social como a escolar, considerado-a como um ambiente ímpar na interpretação de diversos elementos simbólicos que a constituem. As contribuições apontadas por Thompson (1995) são de grande importância para o que iremos tratar no próximo item deste primeiro capítulo, fazendo uma aproximação com o conceito de Cultura Escolar, que mesmo com uma recente história da expressão e da preocupação de adentrar um universo pouco explorado, possui uma infinidade de aspectos que podem ser estudados, contribuindo de certa forma para o desenvolvimento de pesquisas dentro da formação de professores, e em específico para esta pesquisa, a formação de professores a distância.

Compreendendo a escola como uma instituição social dotada de características particulares, uma série de dificuldades se apresenta, como por exemplo: as relações sociais diversificadas; os anseios subjetivos; e a constante disputa de poderes. Assim podemos entender que este espaço produz uma cultura própria e específica, o que chamamos de cultura escolar. Observamos então que para preparar o professor para interagir nesta realidade, é preciso compreender as diversas nuances que a cultura escolar apresenta, com o objetivo de pensar e mediar possíveis mudanças neste cenário.

Abrindo mais uma possibilidade de investigação dentro do ambiente escolar, em contraposição aos estudos que tratam a escola como um espaço apenas de reprodução da sociedade somente, trazemos para este debate a idéia de que o cotidiano escolar precisa ser observado sob diversas frentes. Partindo então de um olhar diante das relações simbólicas estabelecidas no contexto da formação de professores a distância, trazemos para a reflexão o conceito de cultura escolar em relação a necessidade de uma atenção mais específica para os acadêmicos dos cursos de formação de professores a distância.

Diante da importância dos estudos sobre cultura a partir de Geertz (1989), juntamente com a preocupação de uma concepção estrutural da cultura organizado por Thompson (1995), podemos inferir que a escola (e as suas culturas escolares) se encontra na sociedade em meio a outras

instituições de maneira estruturada, mas que possui suas produções específicas, como veremos no próximo item deste estudo.

1.2.2 Cultura Escolar como campo de estudo

Surgido aproximadamente na metade da década de 1990, no cenário histórico educativo, a expressão *Cultura Escolar* vai ser introduzida, segundo Viñao Frago (2007), por historiadores que trabalhavam no campo do currículo e na história cultural, ou a partir destes.

Entendendo como uma possibilidade de pesquisar o espaço escolar, diante dos aspectos culturais como construtoras da sociedade, vamos observar a contribuição de alguns autores, principalmente europeus, que tratam a cultura escolar como uma categoria de análise e como campo de investigação.

Dentro deste campo de estudo podemos observar algumas tendências, o que torna o conceito polissêmico. Inicialmente os franceses Dominique Julia (1995)⁴⁸ e André Chervel (1991)⁴⁹, vão utilizar o conceito dentro de uma perspectiva histórica, de acordo com Vidal (2005), na elaboração da história das disciplinas escolares; outra possibilidade, ainda dentro de uma perspectiva que diferencia a “cultura da escola” da “cultura escolar”, tratada por Jean-Claude Forquin (1993)⁵⁰, em que esta última como um conjunto de saberes que são organizados didaticamente e que compõem a base do conhecimento a ser trabalhado por professores e alunos; os espanhóis Angel Ignacio Pérez Gómez (2001) e Antonio Viñao Frago (2007)⁵¹ também destacam a centralidade da cultura do/no campo escolar. Faremos neste momento um esforço de síntese para situar o conceito de cultura escolar a partir destes autores.

Um dos pioneiros que trata da cultura escolar como um objeto histórico foi o francês Dominique Julia, que entende a cultura escolar

⁴⁸ Com tradução brasileira no ano de 2001 no primeiro número da Revista Brasileira de História da Educação, com tradução de Gizele de Souza.

⁴⁹ Em monografia publicada inicialmente em 1988 no número 38 do periódico em Histoire de L'éducation. Em 1991, a Revista de Educación nº 295 fez a tradução do francês para o espanhol. Em 1990 foi traduzido para o português através do nº 2 da Revista Teoria & Educação.

⁵⁰ Escrito em 1989 e traduzido em português através da Editora Artes Médicas em 1993.

⁵¹ Editado inicialmente em 2002 pela Editora Morata, Madri, e traduzida em português em outubro de 2007 na Coleção Política, Media. Estudos Culturais da Edições Pedagogo.

como um “conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10).

Esta expressão também foi utilizada pelo também francês André Chervel, que compreende existir uma característica singular, visto que a escola possui uma certa autonomia na sua própria produção cultural e não apenas como reprodutora do que acontece fora dela. Chervel (1998)⁵² acredita que a escola faz uma adaptação da realidade e a recria, tornando-se assim uma cultura própria. Ainda salienta que as disciplinas escolares são produções da própria cultura escolar, gerada através da mediação pedagógica em determinado campo do conhecimento.

Outro pesquisador que trabalhava com as questões mais pertinentes à produção de uma cultura própria no âmbito escolar é o francês Jean-Claude Forquin. O foco de discussões frente a cultura escolar vai ser dada também a partir das disciplinas escolares, porém com reflexões sobre o currículo.

Ele apontava que a cultura escolar se apresentava como seletiva, com relação a cultura social; e, derivada com relação a cultura de criação. No que diz respeito a primeira caracterização, destacava que ocorria diante de fatores políticos, sociais e ideológicos que se davam a partir de um cruzamento entre o currículo oficial, o currículo que realmente era materializado e o currículo apreendido pelos alunos.

Esses saberes são reorganizados mediante transposição didática tornando o entendimento de cultura escolar de forma derivada caracterizado de três formas: a transposição do conhecimento elaborado em saber escolar; a assimilação através de dispositivos de repetição; e, a partir da organização dos tempos da escola, como as seriações, o tempo de cada aula, etc. (FARIA FILHO *et al.*, 2004).

No que diz respeito à influência que as condições macroestruturais condicionam as microestruturas, situando especificamente a escola como uma instituição microsociedade, os autores que trabalham com o conceito de cultura escolar aqui descritos, de acordo com Pich (2009), estabelecem graus de autonomia que a escola possuiria diante desta relação supostamente condicionante da macroestrutura.

Pich (2009) descreve que autores como Dominique Julia e André Chervel destacam a escola como produtora de uma cultura própria e confere uma maior autonomia na sua construção cultural; num outro

⁵² Citado por Viñao Frago, 2007.

polo, poderíamos assim dizer, Angel Ignacio Pérez Gómez atribui uma forte marca dos condicionantes estruturais. Mais próximo dos franceses se encontra Jean-Claude Forquin, enquanto que mais próximo de Pérez Gómez se encontra Antonio Viñao Frago.

Viñao Frago vai ser o nosso suporte para pensarmos o conceito de cultura escolar, já que entende que a escola é produtora de uma cultura específica, porém faz-se necessário situar as contribuições deste autor por conta do conceito de cultura que destacamos anteriormente com Geertz (1989) e Thompson (1995). Viñao Frago (2007) não destaca a escola como um espaço de reprodução de outras estruturas, mas destaca que a cultura escolar (levando em consideração seus estudos sobre as reformas dos sistemas educativos e a forma como as escolas concebem tais reformas no âmbito escolar) como um elemento que tem a propriedade de gerar seus produtos próprios, por exemplo, as disciplinas escolares, e que estes tendem a se reproduzir dentro da própria escola.

Alguns elementos da escola são específicos, de acordo com Viñao Frago (2007), como por exemplo: os atores envolvidos (pais, professores, alunos, administração e serviços); os discursos, a partir de uma forma de linguagem específica; a própria organização institucional; e, por fim, o contexto físico e material da própria escola. O autor assim define o conceito de cultura escolar:

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

Podemos observar nesta passagem que Viñao Frago (2007) entende que os espaços escolares elaboram “culturas escolares”, ou seja, cada escola possui um constructo cultural próprio e que ao longo do tempo vai sendo incorporado pelos atores que fazem parte da instituição escolar. Acrescenta que essas tradições podem proporcionar estratégias transmitidas através dos tempos para observar a interação/integração das instituições; as tarefas cotidianas frente as exigências e limitações destas; e a forma como as escolas se reconfiguram diante das reformas educacionais diante das necessidades de cada contexto.

Notadamente a história das disciplinas escolares se constitui na produção maior da cultura escolar. Mas Viñao Frago enfatiza que “a história das disciplinas [...] não pode, pois, fazer-se sem analisar a formação, as credenciais e o modo de seleção daqueles que a ela se dedicam ou pretendem fazê-lo” (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 90). Isso nos remete a compreensão de que a análise do processo de profissionalização num determinado campo acadêmico se apresenta como um dos aspectos de extrema relevância na construção de um campo disciplinar.

A formação do professor vai ser contemplada diante do seu contato direto com a cultura escolar em que ele estará imerso nesta perspectiva. E o ponto importante na formação docente se encontra na sua formação inicial em nível de graduação, onde o estágio supervisionado seria o ponto de aproximação dos acadêmicos com a cultura escolar.

1.2.3 Apropriação da Cultura Escolar no campo acadêmico da Educação Física

Mais especificamente no campo acadêmico da educação física, o levantamento organizado por Pich (2009) aponta os autores que utilizam o conceito de cultura escolar para balizar seus estudos e que trabalham com os autores que aqui estamos tratando. Destacam-se os trabalhos de Berto e Schneider (2008) que trazem em seu referencial Dominique Julia, porém com diferenças metodológicas. Em relação as contribuições do professor Tarcísio Mauro Vago (2003), destaca-se em sua bagagem teórica os franceses André Chervel e Jean-Claude Forquin, e o espanhol Antonio Viñao Frago. Destaca-se também o trabalho de Almeida e Fensterseifer (2007), que cita os autores que tratam do conceito de cultura escolar de maneira indireta através dos estudos de Tarcísio Mauro Vago; e por fim, é apontado o estudo de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2001, 2002), que também não trabalha diretamente com Viñao Frago, mas compreende que a escola tem uma relativa autonomia com os condicionantes macroestruturais.

Um dos trabalhos que nos sugere pensar em alguns elementos como também algumas questões no seio da cultura escolar nos é apontado por Vago (2003). O referido autor traz questões mais específicas para a disciplina educação física, mas que podem muito bem ser pensadas a partir de outros componentes curriculares, levando em

consideração, é claro, as especificidades de cada um deles. Os aspectos a serem refletidos e sugeridos por ele são: as representações de educação, os tempos e os espaços escolares, os agentes escolares, e os conhecimentos e as práticas escolares.

O primeiro elemento tratado por Vago (2003), diz respeito às *representações de educação* que estão instauradas na escola e pelos sujeitos que a constituem. Neste tópico, o interesse de acompanhar a história dessas representações e as suas apropriações pelos agentes que constituem a escola pode trazer uma gama de possibilidades para compreender e traçar estratégias de modificações. Com base em Chartier (1990)⁵³, as representações podem supor um campo de disputas, de conflitos e de tensões permanentes o que determina a identidade e existência de um determinado grupo social.

Configurando-se como uma característica no cotidiano escolar, o segundo aspecto apontado por Vago (2003), ou seja, os *tempos escolares*, também podem ser observados como possibilidade de pesquisa. Várias são as suas formas de entendimento: o tempo de cada aula; o tempo necessário para a transposição didática do conhecimento; o tempo que cada aluno precisa para compreender determinados conceitos ao longo dos anos; etc. Por exemplo, a alteração dos horários escolares repercute em toda uma organização pré-estabelecida, perpassando as crianças, os professores e as famílias dos alunos, ou seja, repercute em toda as outras práticas sociais.

Os *espaços escolares* também se configuram como um elemento que precisa ser observado com bastante atenção, pois são neles que o processo de formação dos sujeitos que ali estão envolvidos ocorrem. A forma como os corpos são conformados dentro do espaço escolar é importante para a compreensão do papel educativo que a ele é conferido. Os espaços escolares também expressam a hierarquização do poder existente no interior da escola. Não apenas por seus aspectos físicos, como tamanho e qualidade dos espaços, mas também na sua distribuição e formas de ocupação pela comunidade escolar.

Talvez os mais importantes dentro de todo este processo sejam os *sujeitos escolares* ou *agentes escolares*. Vários são os grupos ou sujeitos que compõem a escola e estes sempre estabelecem espaços delimitados de ações que acabam por determinar a sobrevivência de cada um deles imersos na construção da escola e da cultura escolar. Mas para que isso aconteça, vários procedimentos ocorrem, tais como: a recepção, a

⁵³ Citado por Vago (2003).

apropriação, a incorporação ou estranhamento daquilo que ocorre na sociedade. Vago (2003) destaca que:

Nessa operação, os agentes escolares não são consumidores passivos de saberes impostos de fora para dentro. São produtores de um saber encarnado, vivo, instituidor, aberto, em movimento: a escola e seus agentes não são objetos manipuláveis do conhecimento dito científico, racionalizado, pronto, mas lugar de sujeitos praticantes e produtores de conhecimento. Sujeitos que carregam para o tempo-espaço concreto da escola a sua história de vida, as marcas de sua cultura originária, seus interesses, seus sonhos, suas paixões, suas carências: ora, esses são elementos constitutivos de uma cultura escolar, tanto quanto (se não mais que) o conhecimento racional e científico (VAGO, 2003, p. 213).

Para o autor, é interessante dar centralidade aos atores exclusivos da escola, tais quais: professores, alunos, administradores e gestores, funcionários, etc. O que acontece cotidianamente na escola parte destes sujeitos, dando os seus sentidos/significados elaborados para suas práticas subversivas e inovadoras, o que, baseado em Certeau (1994), é possível na práxis do professorado. Essa relação dialética de adaptação e inovação é o que o Vago (2003) denomina “tensão permanente”, entre a cultura estabelecida na escola e as construções culturais históricas de cada sujeito/agente escolar.

Ainda nesta esteira de raciocínio, um elemento relevante a ser observado trata das práticas docentes. Diante dos aspectos que engendram a cultura escolar para a formação do professor e a sua cultura docente (que envolvem rituais específicos da sua profissão, que vai desde o seu planejamento, perpassando a transposição didática do conhecimento e a sua postura diante dos outros agentes escolares), vislumbramos a possibilidade de observação destas práticas tanto para os que estão estagiando na formação inicial, como para aqueles que já são professores e que necessitam de formação permanente/continuada.

Por fim, Vago (2003) aponta como uma possibilidade de observação no contexto da cultura escolar os *conhecimentos escolares* e as *disciplinas escolares*. De antemão, aponta que para entender os conhecimentos escolares é necessário compreender a sua historicidade,

gerando assim o conhecimento escolarizado de cada disciplina escolar, e como este vai ser incorporado na formação dos alunos de determinado tempo histórico.

Uma outra possibilidade de investigação no campo da educação física, tendo como cerne o conceito de cultura escolar desenvolvido por Pich e Alves (2010), mostra a dualidade entre a elaboração de novas práticas pedagógicas em educação física e o abandono do trabalho docente, observada na rede pública de educação em Itajaí/SC. Alguns fatores referentes à identidade da educação física e o reflexo na formação profissional estão aliados a fatores internos (dirigentes escolares, direção, supervisão e orientação escolar, colegas professores da educação física, infraestrutura e resistência às possibilidades de mudança) e externos (mudanças nas políticas educacionais e de formação continuada de professores) que se enquadram como elementos que constituem a educação física no âmbito escolar.

Como o campo acadêmico da educação física possui características próprias, com debates epistemológicos que estão longe de definir o que seria com exatidão o campo e seu objeto, Bracht e Rodrigues (2010) partem da reflexão de que estes debates geraram diversas identidades da educação física, sugerindo então uma *mestiçagem*, conforme propõe Forquin (1993) para a superação da compreensão entre a escola e a cultura para longe de uma única e verdadeira cultura, dando lugar a diversas culturas específicas e produzidas por cada instituição escolar.

1.2.4 Contribuições da Cultura Escolar para a formação de professores: o estágio supervisionado em foco

O conceito de cultura escolar vem sendo utilizado para delimitar a história das disciplinas escolares, teorias do currículo, etc. Mas a utilização do conceito permite a possibilidade de trabalhar com uma infinidade de temáticas, já que para Viñao Frago (2007) o conceito pode ser útil na compreensão das modificações e continuidades das instituições educativas e oferece referenciais para explicar e analisar:

- 1) como se materializam as reformas educacionais;
- 2) o tempo que determinados aspectos levam a serem incorporados no cotidiano escolar;

3) como a regulação institucional é recebida, resignificada ou ritualizada ao longo do tempo no cotidiano dos professores;

4) como pode ocorrer as modificações e a inovação educativa nos cursos de formação de professores;

5) como se dá o processo de continuidade e mudanças a partir da submissão das regularidades e pressões externas à escola diante das políticas educacionais ou mudanças sociais e tecnológicas;

6) como se organizam os tempos, os espaços, as comunicações na aula e a avaliação das disciplinas escolares diante deste produto histórico que é a cultura escolar;

7) como a sociedade em geral observa o fazer e pensar, próprios da cultura escolar, e os adapta em outros contextos formativos independentes.

É claro que o contexto descrito por Viñao Frago não é o brasileiro e sim o espanhol. Como o nosso país tem suas especificidades no que diz respeito à formação de professores (e aqui incluímos decisivamente a formação de professores a distância), estas particularidades são decisivas no preparo dos docentes para a sua imersão nas culturas escolares, que potencialmente ingressarão nesse âmbito profissional.

Refletindo a respeito do espaço escolar como produtor de uma cultura específica que precisa ser observada com atenção, entendemos que os cursos de formação de professores devem estar intimamente ligados à escola, para proporcionar aos acadêmicos um contato direto e bem estreito com este elemento tão importante (pelo menos em discurso) que é a educação escolar, conforme o próprio Parecer CNE/CP 09/2001, já destacado anteriormente.

A elaboração (e a efetivação) dos projetos pedagógicos das licenciaturas precisa estar voltada para uma formação que habilite os futuros professores a um olhar mais atento sobre a escola, até porque, como aponta Viñao Frago, os professores precisam estar preparados para compreender o que os espera, ou seja, contextos específicos que precisam ser observados, diagnosticados, para que os professores possam elaborar uma prática transformadora.

Conforme destaca Faria Filho *et al.* (2004), um dos elementos fundamentais nos estudos que envolvem a cultura escolar diz respeito às práticas escolares. Aponta ainda a dificuldade que existe em pesquisas que tratem da história das práticas escolares com relação a uma melhor delimitação teórico-metodológica, mas que com o diálogo entre os historiadores da educação e outros campos do conhecimento tem sido de grande relevância para tanto.

Observamos então uma possibilidade de reflexão no campo educacional a partir desta nova modalidade educacional (EAD), que seria a de um olhar atento aos cursos de licenciaturas oferecidos, sob o ponto de vista da efetividade de suas práticas, ou seja, quais seriam as possíveis limitações geradas na formação daqueles que potencialmente irão trabalhar presencialmente e tendo uma formação a distância.

1.3. O Estágio Supervisionado como experiência docente na Cultura Escolar

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

É neste momento que os alunos começam efetivamente a conhecer o meio escolar para ensaiar o “tornar-se professor”, ingressando no cotidiano escolar através dos Projetos Políticos Pedagógicos para planejar suas intervenções; pensar e articular os planos de ensino; praticar 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 prática⁵⁴.

É necessário que consideremos algumas concepções frente aos estágios supervisionados neste sentido. Na literatura, podemos encontrar concepções que podemos se opõem: 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)⁵⁵, 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

⁵⁴ Quando destacamos teoria e prática, é importante delimitarmos nossa posição de que, no exercício da docência, não existe uma dissociação entre estes dois elementos, e sim uma relação dialógica, na qual, no processo de intervenção, ou seja, na prática pedagógica mesma, não se deixa de realizar nenhum movimento sem a tarefa de reflexão.

⁵⁵ Citado por Melo (2008).

conceito do professor reflexivo, agregando também uma formação política, que por meio de ações concretas, esteja imerso como sujeito crítico em determinado sistema educacional, de uma dada sociedade e diante de um determinado momento histórico.

Essas duas últimas concepções são observadas como sendo novas vertentes na formação de professores e estão destacadas no Parecer CNE/CP 09/2001, documento este que fundamentou as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002).

Um fator que merece destaque neste debate 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 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 não só incorporar a cultura escolar em que vão estar imersos, como também de 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 e as respectivas diretrizes de cada componente curricular - elaborados subsequentemente -, destacamos dois pontos que devem ser levados em consideração.

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 para a implementação destes 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 práticas devem estar incluídas.

No interior do estágio, a centralidade se dá ao que é denominado de *transposição didática*. Elemento este, que implica a ressignificação

dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação em conteúdos escolares, numa linguagem acessível para os alunos da escola. São nesses momentos que os acadêmicos/futuros professores iniciam o exercício da docência⁵⁶.

Sendo assim, primamos neste item, pontos de destaque sobre o estágio supervisionado (a partir do perfil apontado nas diretrizes curriculares); sobre as experiências docentes no âmbito da cultura escolar; sobre como vem sendo focada a atenção desta temática como espaço de construção do conhecimento em teses e dissertações, elegendo suas principais discussões no que destacamos de “Estado da Arte”; e, por fim, ressaltamos reflexões sobre o papel e a centralidade do estágio supervisionado ocupado na formação de professores (a distância).

1.3.1 As Diretrizes Curriculares e o novo perfil docente: o papel do Estágio Supervisionado

As Resoluções que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e das respectivas cargas horárias (Resoluções nº 01/2002 e 02/2002) tomam por base fundamentadora o Parecer 09/2001 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

Fazendo uma análise do contexto educacional daquele momento, o Parecer CNE/CP 09/2001 aborda um retrospecto das demandas observadas nas décadas de 1980 e 1990 a respeito da universalização do acesso ao ensino fundamental obrigatório e posteriormente com o ensino médio e a educação infantil; além disso, chama atenção para o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação em nossas relações sociais, trazendo diante disto, a importância da educação para o exercício real da democracia.

O Parecer parte de uma série de deficiências diagnosticadas sobre a formação de professores que precisavam ser revistas, como por exemplo, a orientação e mediação na aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento de práticas investigativas, a utilização de novas metodologias, estratégias e materiais, etc. Neste sentido, o documento gera os pressupostos conceituais e metodológicos que possibilitam uma revisão criativa diante do modelo que até então era implementado.

⁵⁶ É importante destacar que o “tornar-se” professor se efetiva no cotidiano com a cultura escolar. Mas vale frisar, que a biografia de cada acadêmico e suas experiências nos cursos de formação de professores são de grande importância no que podemos chamar de “produto final” da formação docente.

O perfil de profissional de atuação na educação básica precisa garantir uma formação adequada, levando em consideração que a construção dos currículos escolares é específica, e deve estar preparado para possibilitar mudanças significativas na construção cultural das escolas com o objetivo de proporcionar uma formação cidadã aos seus alunos. Para tanto, o novo perfil docente baseia-se em competências inerentes à profissão docente em sua prática pedagógica.

Definir as competências necessárias para o desenvolvimento da atuação profissional e tê-las como “norte” na organização das propostas pedagógicas, institucionais e gestoras, são as bases para a concepção das diretrizes. Elas apontam que a formação dos professores deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica, com as oportunidades para desenvolver as competências necessárias para a sua atuação na educação básica.

As competências a serem desenvolvidas exigem que a formação contemple várias dimensões do conhecimento profissional do professor, principalmente os que são advindos da experiência. A seleção dos conteúdos deve ser para além daqueles que os professores irão se utilizar nas diferentes etapas da escolaridade, visando ampliar as suas possibilidades de transposição didática dos conteúdos.

Levando em consideração que a escola produz uma cultura específica, construída a partir do contexto em que ela se localiza e das conformações proporcionadas pelos seus agentes, o momento do estágio supervisionado é um momento singular para o contato dos acadêmicos com a realidade de cada escola em que irão experimentar a docência. É neste momento da formação de professores que se evidencia a necessidade de relacionar teoria e prática de maneira indissociável, além de apropriar-se dos rituais do cotidiano da escola, o acadêmico/professor precisa pensar os tempos e espaços para a sua prática pedagógica e, propor ações que visem modificar aspectos contraditórios para uma formação cidadã e democrática no interior da escola.

O documento sustenta o desenvolvimento de “algumas” competências, já que no cotidiano da escola outras evidentemente surgirão. São elas: trabalhar visando estabelecer relações democráticas, pautadas por princípios éticos, obter orientação metodológica e didática, reconhecer e respeitar a diversidade bem como zelar pela qualidade da educação oferecida, compreender o papel social que a escola possui, proporcionar diálogo com a comunidade escolar e utilizar-se de conhecimentos que abordem aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos.

Outras competências são: o domínio dos conteúdos a serem organizados didaticamente, em que os múltiplos significados destes diante de diversos contextos possibilitem que a articulação interdisciplinar seja contemplada; o conhecimento das competências que tratem de preparar o professor para facilitar o processo de aprendizagem do aluno (criação, planejamento, realização, gerenciamento e avaliação de situações didáticas, etc.); o entendimento do processo de investigação como elementos que aprimore a prática pedagógica com base em análises dos fatos que ocorrem em sala de aula e ainda, organizar e socializar reflexões sobre a prática docente; o gerenciamento do desenvolvimento profissional na elaboração de projetos pessoais ou de trabalho, etc.

Para a organização da matriz curricular, o Parecer 09/2001 aponta critérios a serem constituídos com base em seis eixos, expressando dimensões que precisam estar ponderadas pelos cursos de formação.

O primeiro eixo aborda a necessidade de que a estruturação do curso não seja concentrada exclusivamente nas disciplinas (sem desconsiderá-las, pois são de grande importância para a atuação profissional), mas que observe tempos e espaços variados na formação, como por exemplo, oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudos, etc.

É preciso também que a matriz curricular possibilite o desenvolvimento da autonomia profissional e intelectual, além da responsabilidade coletiva e da ética profissional. Devem ser promovidas atividades colaborativas e de interação bem como consideradas as experiências dos futuros professores através de memorial, recuperação de histórias de vida e reflexões sobre a atuação e pesquisas.

A disciplinaridade (que possibilita a sistematização e o aprofundamento de conceitos) e a interdisciplinaridade são os pontos constitutivos do terceiro eixo descrito. Partindo da perspectiva de aprofundamento dos conhecimentos disciplinares e questionamentos sobre a relevância de tais conhecimentos, podemos entender, planejar, executar e avaliar situações de ensino-aprendizagem.

O quarto eixo faz referência a articulação da formação comum e da formação específica, em que é compreendido que existem elementos comuns à formação (independente do componente curricular) como também elementos que atendam às especificidades de cada etapa da educação básica onde os professores irão atuar.

Os tempos e espaços devem ser articulados para que a transposição didática do conhecimento em objeto de ensino seja facilitada ao aluno. Este eixo possibilita a ampliação e ressignificação

dos conteúdos no sentido da atuação nos diferentes níveis de ensino (com relação aos conteúdos a serem ensinados), como para os professores que atuam em campos mais específicos do conhecimento (com relação aos conteúdos pedagógicos e educacionais).

O último eixo trata da articulação entre as dimensões teóricas e práticas, e é responsável pelo elo bastante peculiar que envolve a formação de professores. Todas as disciplinas pedagógicas presentes no currículo possuem uma dimensão prática e devem ser trabalhadas tanto na sua aplicação no meio social quanto na perspectiva didática. Além disto, a articulação de práticas diferentes com base na interdisciplinaridade é de grande valia. E com a ajuda de materiais de registro (diários, vídeos, narrativas orais, produções dos alunos, etc.), é possível uma reflexão sobre a prática pedagógica. O eixo ainda aponta que o estágio deve ser vivenciado ao longo de todo o curso, para terem experiências sobre as diferentes dimensões de atuação profissional.

Como pode-se perceber nos seis eixos, o documento fundamentador das novas diretrizes preconiza uma organização curricular que possibilite uma efetiva aproximação do futuro professor com a realidade da cultura escolar. Assim, na redação das Resoluções, as discussões elaboradas e materializadas no Parecer CNE/CP 09/2001 reforçam a necessidade da formação de professores em maior proximidade com a escola, sendo apontada a importância, por parte dos cursos, de manterem seus acadêmicos em contato com elementos práticos desde o início do curso, e que o estágio supervisionado contemple todos os níveis educacionais referente à educação básica.

1.3.2 O “Estado da Arte” da temática Estágio Supervisionado na formação de professores

Em levantamento feito no Banco de Teses da Capes, ao cruzarmos as palavras-chave “formação de professores” e “estágio supervisionado”, entre teses e dissertações delimitamos o tempo referente ao período de 2005-2009⁵⁷ para observarmos os direcionamentos das pesquisas que tratam do tema. Foram identificadas, no período, quarenta e uma (41) dissertações de mestrado e doze (12) teses de doutoramento que trataram do tema estágio supervisionado na formação de professores. Dentre os estudos encontrados, em nenhum

⁵⁷ Levantamento realizado em dezembro de 2010; o ano de 2010 não entrou porque ainda não constava no Banco de Teses da Capes.

deles observamos a utilização do conceito de cultura escolar, o que demonstra que investigar o estágio supervisionado na formação de professores nesta perspectiva ainda é carente.

Várias são as temáticas que esboçam a formação de professores a partir do estágio supervisionado, mas podemos destacar que a produção acadêmica voltada para esta área de conhecimento ainda é bastante reduzida, levando em consideração que as novas diretrizes são datadas no ano de 2002. Talvez isto se dê pelo fato de que o prazo para adequação dos cursos tenha sido até 2007, o que de certa forma o torna muito recente. Mas mesmo assim, independente das novas diretrizes o estágio, sempre esteve presente nos cursos de formação de professores.

A seguir, apresentaremos uma breve descrição dos principais temas de estudos nas dissertações e teses identificadas, para no final deste tópico esboçarmos uma síntese das pesquisas referentes a temática do estágio supervisionado.

O desenvolvimento das competências previstas nas novas diretrizes e sua recepção pelos acadêmicos nos cursos de formação inicial estão presentes nos estudos de Marcon (2005) e Claus (2005), retratada diante dos componentes curriculares educação física e língua estrangeira, respectivamente. Canuto (2007) analisou os saberes docentes construídos por acadêmicos de cursos de licenciaturas, e como estes influenciaram na materialização do estágio supervisionado.

A interação entre professores iniciantes e professores experientes no contexto do estágio supervisionado pode ser observado no estudo realizado por Corradi (2005) a partir de um curso de formação de professores de química.

A partir da observação da relação *teoria e prática*, Martins (2005) analisou o papel do educador a partir do estágio supervisionado, enquanto Vincensi (2007) tratou de refletir sobre a dicotomia da relação teoria e prática reveladas no estágio supervisionado em um curso de pedagogia. Barillari (2008) também analisou a relação *teoria e prática* em um curso de pedagogia, enquanto Gaspari (2008) estudou-a em um curso de educação física.

Refletindo a respeito do desenvolvimento da autonomia e da consciência crítico-reflexiva de estagiários de um curso de educação física, Scherer (2008) leva em consideração a necessidade de reconhecer e respeitar as diferenças existentes por parte de cada instituição e da realidade de cada estagiário que influenciam determinante sobre a ação docente. Também traz como pressuposto que o momento do estágio supervisionado pode proporcionar uma formação voltada para a reflexão da ação pedagógica. O estudo aponta as dificuldades materiais e

temporais e, a cultura instalada já no interior das instituições como elementos que dificultam a relação *teoria e prática*, porém destaca a riqueza de viver o espaço escolar podendo proporcionar aos alunos uma reflexão crítica dentro do espaço escolar.

Perini (2006) aborda tanto o olhar dos professores supervisores de estágio quanto o de alunos egressos do curso de pedagogia com o objetivo de situar o papel do estágio supervisionado na formação inicial. A partir da observação da relação entre teoria e prática organizada pelos estagiários, o tempo dedicado destes para esta etapa na formação docente, o acompanhamento dos estagiários e a possibilidade do momento servir de suporte para o avanço na produção do conhecimento balizam este estudo.

Para verificar as mudanças presentes nos cursos de formação de professores em história, geografia e pedagogia, Hissa (2005) analisou as reformas a partir das novas diretrizes em suas mudanças curriculares de cada um desses componentes curriculares a partir de alunos que se encontravam no período do estágio. Campos (2006) observa as transformações curriculares sugerindo a formação do professor reflexivo em sua profissionalização docente. Mulati (2006) analisou as alterações da carga horária proposta pelas novas diretrizes curriculares e observou a atuação de diversos acadêmicos que se encontravam realizando o estágio supervisionado em um curso de educação física no estado de Goiás, apontando que o espaço destinado ao estágio supervisionado é um fator que potencializa a formação crítica dos futuros professores, proporcionando a eles uma formação mais sólida dentro do cenário educacional brasileiro.

Do ponto de vista de estagiários em matemática, os trabalhos de Valverde (2005), Passerini (2007) e Ludwig (2007) falam das experiências docentes por parte dos acadêmicos, identificando tensões com relação aos subsídios que a instituição formadora ofereceu sobre a educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Mesquita (2005) também estudou a partir dos depoimentos de estagiários de curso de letras, através da pesquisa-ação, o diálogo destes com uma concepção de formação mais humana em detrimento à lógica de mercado; o compromisso social que a universidade possui a partir de uma qualidade acadêmica e científica; e a construção da autonomia na práxis formativa. Lopes (2007) trabalhou numa perspectiva crítica e dialética com alunos de um curso de educação física, destacando a relevância do estágio supervisionado; as dificuldades enfrentadas, a partir da falta de supervisão adequada, a curta duração desta experiência docente e o distanciamento da relação *teoria e prática*. A partir destas constatações

aponta a necessidade de rever tais problemáticas para uma melhor qualificação profissional.

Tomando o próprio trabalho docente como investigação, Godoy (2005) reflete a respeito das novas diretrizes em sua prática pedagógica e define que o professor está sempre em construção diante das situações cotidianas. Jordão (2005), nessa mesma esteira, também trabalhou com a pesquisa-ação na formação de professores, através de alunos que se encontravam no estágio supervisionado com estudantes de um curso de biologia. Pilonetto (2007) observa a própria experiência como docente, orientadora e coordenadora do estágio supervisionado de um curso de pedagogia, enquanto Carvalho (2008) analisa as experiências “autobiográficas” na formação de professores de pedagogia.

Petri (2006) foca suas reflexões a partir do conhecimento construído na prática de ensino a partir dos significados elaborados por estagiários de um curso de pedagogia. Mello (2007) observa a relação que acadêmicos de um curso de biologia têm com o saber no estágio supervisionado, enquanto que Antunes (2007) acompanhou esse tema em alunos de um curso de formação de professores de matemática. Bueno (2007) analisa a recepção dos textos trabalhados durante a disciplina estágio supervisionado e como estes influenciaram as práticas dos estagiários. Santos (2008) e Santos (2009) observam a construção dos saberes docentes no estágio supervisionado em um curso de pedagogia. Bruno (2009) faz uma análise da produção em matemática para a constituição dos saberes docentes a partir do estágio supervisionado no período entre 2002 e 2007.

Um levantamento organizado por Ventorim (2003), destaca que frente a temática prática de ensino/estágio supervisionado em educação física, alguns elementos são recorrentes em ensaios, relatos de experiência e resultados de pesquisa recolhidos no período entre 1988 e 2000 a partir do periódico *Motrivivência*. Com 10 (dez) textos encontrados, e com análise destes, a autora destaca 03 (três) aspectos que são recorrentes no material analisado. O primeiro deles aponta a crítica ao modelo tradicional de estágio desconectado das demais disciplinas e caracterizado apenas como uma etapa desconectada do principal, a escola. Dentro desta lógica, aponta também a necessidade de aprofundamento a partir das teorias pedagógicas na educação física. O segundo destaca a importância de aproximação entre universidade e redes de ensino para que o estagiário tenha uma inserção no contexto escolar que contribua na formação dos acadêmicos consequentemente estreitando essa relação de proximidade. O terceiro aspecto sugere que o

espaço oferecido pelo estágio seja utilizado como ferramenta de pesquisa articulada ao ensino.

Podemos destacar, de acordo com este simplificado levantamento bibliográfico, que algumas questões são perseguidas diante do estágio supervisionado, tais quais: a relação entre *teoria e prática* na transposição didática do conhecimento para os alunos da escola; a construção das *competências* necessárias ao trabalho docente; os tempos, tanto da materialização do estágio quanto do aprendiz à carreira do magistério nas suas rotinas/rituais escolares; a *aproximação da universidade com os contextos escolares* em que os estágios estão inseridos, ou seja, com a cultura escolar que cada ambiente propicia com suas dimensões multifacetadas e específicas que cada escola possui; a formação do estagiário visando com que este tenha o espaço escolar como amplo campo de pesquisa, ou seja, *um profissional que reflita a sua própria ação* e, que desta sua intervenção problematize a escola para o desenvolvimento de estudos visando assim uma melhor qualificação da educação básica.

A partir destas considerações, é que situaremos a seguir o papel das novas diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, focando o estágio supervisionado como um elemento chave para um novo perfil docente.

1.3.3 O Estágio Supervisionado na formação de professores (a Distância)

O estágio supervisionado pode ser considerado um dos elementos mais importantes na formação de professores rumo a sua futura atuação profissional. É a partir destas primeiras experiências docentes que ele vai sendo incorporado à cultura específica da escola e vai ter a oportunidade de exercitar a docência propriamente dita: com alunos de verdade, numa escola de verdade, e com situações específicas que só existem no espaço escolar.

Levando em consideração as demandas oriundas de estudos que tratam do estágio supervisionado como temática (como vimos: relação *teoria-prática*, construção dos saberes docentes, aproximação da universidade com a escola, formação de professores que utilizem a escola como campo de investigação, etc.), um aspecto específico que se faz necessário abordar é de que necessariamente os acadêmicos passem pela *experiência* no tornar-se professor. Isto nos leva a pensar como isto

efetivamente ocorre nos cursos de licenciatura organizados na modalidade a distância, em que provavelmente, a experiência docente só venha a ocorrer no período de estágio.

Para pensarmos a importância da experiência docente na forma do estágio, é pertinente reconhecermos antes, de forma breve, o papel da experiência na formação cultural da 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 pensarmos sobre a formação de professores através da EAD.

A vivência (*Erlebnis*) possui algumas características específicas. Em sua etimologia tem relação com presenciar ou assistir determinado fato; quanto ao tempo, ele é um conhecimento que fica arquivado e que quando precisamos dele o acionamos; um tipo de memória de forma voluntária, ou seja, quando queremos.

A experiência (*Erfahrung*) possui características diferenciadas. Etimologicamente, refere-se ao saber elaborado pela vida, que possui um conhecimento prolongado, produzindo um tipo de memória involuntária que é acessada quando estamos passando por algo, não necessitando que busquemos onde esta informação/conhecimento que está armazenado em nossa consciência.

Relacionando com a formação de professores estes conceitos e reflexões, o acadêmico se prepara diante das disciplinas oferecidas pelo curso de licenciatura através das leituras de ensaios e relatos, 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 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 deste contato, em que passa a inicialmente a ser incorporado por esta cultura que já vem sendo produzida anteriormente, passa a organizar suas estratégias para adaptação para poder assim elaborar suas próprias produções com o objetivo de formar os seus alunos. 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 como 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 tem 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)⁵⁸ 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

⁵⁸ Citado por Bondía (2002).

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.

No campo da educação física, Hildebrandt-Stramann (2005) discorre sobre a centralidade da categoria *experiência* para destacar algumas reflexões advindas da fenomenologia, através de Merleau Ponty (1975) e com a psicologia Gestalt por Weisäcker (1966). Para discutir uma configuração dialética a partir do antagonismo entre o conhecimento científico e a experiência do cotidiano, o autor destaca que com o aumento do conhecimento técnico-científico sobre os fenômenos ocorre um certo desprezo pelo conhecimento que é construído na experiência diária, ou como ele mesmo destaca da *experiência do mundo da vida*.

Entendendo que a construção da experiência do mundo da vida é a experiência dos sentidos e, portanto, ligadas ao corpo, a experiência possui como característica principal a subjetividade, o que trata de destacar que esta experiência não possui uma identificação com a objetividade, que é uma característica inerente da experiência científica nos moldes das ciências naturais. Ele nos chama a atenção de que “o professor que queira estruturar contextos de aprendizagem e de ação deve preocupar-se com essa questão” da experiência (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005).

Além da dimensão de pensarmos o estágio supervisionado como espaço e tempo na cultura escolar, para a realização de experiências docentes pelo futuro professor, é também necessário refletirmos sobre a formação inicial (e continuada) dos professores como intelectuais (GIROUX, 1997), que possam utilizar o âmbito escolar como espaço de reflexão de sua *práxis* pedagógica. É importante a compreensão de cada cultura escolar para que este movimento seja pensado e articulado junto às particularidades em que cada estagiário estará inserido, contribuindo assim com a produção do conhecimento dentro destes moldes.

Para tanto, os cursos de licenciatura precisam estar preparados para oferecer aos seus acadêmicos a efetiva qualidade para pensar a sua intervenção, no estágio supervisionado, numa perspectiva de ter nestes espaços a possibilidade de reconstrução das identidades pessoais e sociais dos professores.

Entender o conhecimento prático e pessoal produz subjetividades que merecem ser destacadas na formação de professores. Figueiredo (2009) ressalta alguns pressupostos que direcionam a organização do

currículo no processo de “formar-se” professor. Estes aspectos precisam ser levados em consideração (sem desmerecer outros como as pesquisas, por exemplo) para maximizar a relação entre o que vai ser construído durante a formação inicial e o que vai ser construído durante o exercício docente. Dentre as características ou “naturezas” identificadas por Beyer e Apple (1998)⁵⁹, a *natureza pessoal*⁶⁰ é apontada como vontade própria dos acadêmicos em romper com currículos que possuem formações tradicionais, na modificação da atuação de cursos de formação na construção de seus currículos.

Figueiredo (2009) apresenta uma organização curricular que visa romper com a idéia de disciplinas isoladas, sugerindo a necessidade de articulação entre eixos que mobilizem a formação do professor. Na direção de valorizar a experiência e os saberes dela decorrentes, aponta ainda que o professor seja o sujeito da sua prática pedagógica e que uma abordagem biográfica da formação do sujeito é importante para a articulação dos conhecimentos e do saber-fazer destes, favorecendo o autoconhecimento dos acadêmicos. Desta forma, além de compreender o contexto social em que estão inseridos, os sujeitos pensam numa formação mais humana e comprometida com as futuras gerações.

Inserindo os conhecimentos sociais e pessoais dos acadêmicos, entendemos que o estágio pode ser tratado como elemento de destaque na formação de professores. E na modalidade EAD, estes fatores precisam ser levados ainda mais em conta, para que tenham uma qualificação de acordo com as demandas democráticas que nosso país vem passando, diante de uma prática transformadora.

A seguir, no próximo capítulo, descreveremos o campo de investigação da nossa pesquisa, visando situar o contexto do estudo para a apreensão dos casos que analisaremos mais a frente.

⁵⁹ Citado por Figueiredo (2009).

⁶⁰ Outras *naturezas* são apontadas por Beyer e Apple (1998), mas não iremos nos debruçar sobre elas. A título de esclarecimento citamos: *epistemológicas*, que conta o conhecimento geral para os professores do curso; *política*, para quem trabalha especificamente com a formação de professores; *ideológica*, selecionando os conhecimentos necessários para determinada formação de professor; *técnica*, com as estratégias para transmitir e resignificar o conhecimento pelos acadêmicos; *histórica*, com os conhecimentos produzidos pelo campo acadêmico a serem levados em consideração.

CAPÍTULO II – O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) na modalidade a distância (EAD) no Polo de Piritiba/BA

Neste capítulo nos propomos fazer uma descrição a respeito do campo de investigação objeto da pesquisa. Iniciaremos a apresentação por uma breve síntese da trajetória da educação a distância na UnB, seguido do detalhamento do seu Projeto Político Pedagógico⁶¹ para os cursos de formação de professores a distância da referida instituição oferecidos aos municípios localizados no interior do país.

Na sequência, apresentamos o polo de apoio presencial do município de Piritiba, localizado no Estado da Bahia, através de uma descrição breve sobre seu surgimento, sobre a estrutura física oferecida, sobre algumas características quanto ao número de alunos e sobre como se configuram suas atividades neste polo, também, quanto ao funcionamento do sistema de gestão do polo, e como se dá a função do tutor-presencial em relação ao atendimento aos alunos que fazem parte do curso de licenciatura em educação física. Estes itens foram elaborados a partir de dados contidos no sítio www.uab.unb.br, como também das observações realizadas nas ocasiões de imersão no campo em entrevistas realizadas com o coordenador e o tutor presencial do polo.

Finalizando este capítulo, buscamos descrever como está disposta na plataforma *Moodle* a disciplina *Estágio Supervisionado na Educação Infantil*, trabalhada pelos alunos durante o primeiro semestre de 2010. Este detalhamento foi dado através de acesso no Ambiente Virtual de Aprendizagem a partir do *login* de um dos participantes desta pesquisa.

2.1 A UnB e a Educação a Distância

O oferecimento de cursos de licenciatura a distância pela Universidade de Brasília (UnB) tem aproximadamente 11 anos⁶². Iniciou-se a oferta desta modalidade educacional no ano de 1999, com o curso de Pedagogia para Professores em exercício no Início de

⁶¹ Disponível em <http://www.uab.unb.br> (acessado em 27/01/2011).

⁶² Informação disponível em <http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/historico> (acessado em 29/01/2011).

Escolarização (PIE)⁶³, que tinha como característica a formação continuada de professores que estavam em exercício.

Em 2003, prossegue concorrendo em editais públicos organizados pelo MEC para dar continuidade a formação de professores através da EAD junto ao projeto Pró-Licenciatura.

Conforme as medidas organizadas pelo governo federal sobre a utilização de softwares livres, a UnB passa a aliar nos cursos presenciais a recorrente utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, com o intuito de implementar esta TIC na formação de seus alunos, incluindo nestes os cursos de licenciatura. No ano de 2005, participa de dois editais: o primeiro tratava do ingresso no Programa Pró-Licenciatura em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) para os cursos de graduação em Artes Visuais, Música e Teatro; no segundo, 11 (onze) projetos de cursos de graduação, pós-graduação e extensão são apresentados para a UAB e, destes, 06 (seis) cursos de licenciatura aprovados. Foram eles: Artes Visuais, Música, Teatro, Letras/Português, Pedagogia e Educação Física.

A UnB ingressa no sistema UAB a partir do Edital nº 01 de 16 de dezembro de 2005⁶⁴, devido às demandas que o sistema possuía, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

De acordo com os dados disponíveis no sítio UAB/UnB, atualmente, a instituição possui 08 (oito) cursos de licenciaturas a distância em 25 polos presenciais espalhados em 09 (nove) estados brasileiros.

Especificamente, no que trata esta pesquisa, o curso de formação de professores de educação física a distância, é ofertado em 07 (sete) municípios brasileiros⁶⁵, com carga horária total de 2910 horas e duração de 08 (oito) períodos, ofertados semestralmente.

Feito esta caracterização preliminar da instituição-campo em que a pesquisa foi realizada, situando como esta se incorpora aos cursos de formação de professores a distância no atual contexto, passamos a seguir a apresentar o Projeto Político Pedagógico do seu curso de licenciatura em educação física a distância.

⁶³ Maiores informações em <http://www.fe.unb.br/pie/orgacurricular.htm> (acessado em 29/01/2011).

⁶⁴ Informações capturadas em <http://www.capes.gov.br> (acessado em 29/01/2011).

⁶⁵ Alto Paraíso de Goiás (GO), Barretos (SP), Coromandel (MG), Duas Estradas (PB), Piritiba (BA), Porto Nacional (TO) e Santana do Ipanema (AL).

2.2 O Projeto Político Pedagógico do curso

O PPP do curso de licenciatura em educação física da UnB é detalhado em 37 itens, que iremos discorrer neste momento, descritos de forma agrupada, como este curso está organizado e planejado.

Segundo o PPP, o público alvo deste curso são cidadãos que tenham concluído a educação básica e tenham sido aprovados através de processo seletivo para atender às exigências da instituição de ensino.

Diante da relevância e coerência com a demanda da área geográfica de abrangência, podemos observar o posicionamento efetivo da instituição que oferece o curso diante de toda as discussões epistemológicas que ocorrem no campo acadêmico, tal qual, o desenvolvimento da qualidade de vida e promoção de saúde da população. Desta forma, procura atuar em regiões que possuem necessidades sociais grandes e que possuem demandas para o seu desenvolvimento local e conseqüentemente regional.

No projeto, especificamente, aponta-se que o número de vagas serão de 200 (duzentas), divididas em 05 (cinco) polos, o que acarretaria num número de 40 vagas por município/polo que estivessem inscritos juntos a UnB. Como o número de polos que oferecem este curso no banco de dados da UAB é de 07 (sete), estes dados já não são corretos, mas não há informações quanto a essa discrepância. O ingresso se dá através de processo seletivo vestibular, realizado pelo Centro de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE), selecionando assim os candidatos melhor preparados intelectualmente.

Em consonância com os pressupostos da UAB, o curso aponta como objetivo propor a “articulação e integração de um sistema nacional de educação a distância” (UAB/UNB, 2009, p.1), isto com base na Ação 6328/2005 do MEC. Esta iniciativa visa a ampliação e interiorização do ensino superior *gratuito e de qualidade do Brasil* (grifo nosso).

A fundamentação deste documento se dá através dos seguintes documentos: Os Pareceres CNE/CP 09 e 21/2001, que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; As Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002⁶⁶, que tratam das novas diretrizes; a Resolução CD/FNDE nº 34/2005, que estabelece os critérios e os procedimentos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas para os(as) anos/séries finais do ensino fundamental e ensino médio, na modalidade EAD; e os

⁶⁶ No texto do PPP, em sua página 02, apresentam as Resoluções como sendo datadas de 2001.

Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância, organizado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC em 2007⁶⁷.

A partir deste suporte legal, seguem as propostas metodológicas da UAB, que compreendem: que o curso é o início da formação e, que sejam articuladas a partir deste: uma *rede* para a socialização entre os educadores; a necessidade da *inclusão digital*, viabilizando o acesso aos códigos e linguagens proporcionadas pelas TICs; a melhoria na qualidade de ensino; o desenvolvimento da *interdisciplinaridade*, para o envolvimento de toda a comunidade escolar em que o professor estará inserido; e uma *forte carga de leitura* aliada à observação do contexto em que os alunos (futuros professores) estiverem envolvidos.

No que diz respeito em particular à formação de professores de educação física em sintonia com as propostas da instituição de ensino, são apontadas as seguintes ações: formação sólida sobre a educação, a inserção dos princípios éticos e políticos enquanto na formação docente; a valorização do educador como um agente capaz de transformar a realidade das escolas em que irão trabalhar; a inclusão e preparação dos acadêmicos diante das TICs e seus códigos e linguagens; bem como, o estímulo ao trabalho de maneira colaborativa que proporcione a construção de redes para troca de informações, experiências e produção do conhecimento. É destacado que o curso tem como princípio:

[...] a formação ampla e aprofundada sobre a Educação Física como componente curricular nas escolas, seu potencial de desenvolvimento da cidadania, qualidade de vida/promoção da saúde e sobre os aspectos políticos e éticos pertinentes à profissão de professor no Brasil (UAB/UNB, 2009, p. 3).

Com uma formação voltada para o trabalho colaborativo, pretende-se *reforçar* a educação física local e nacional, procurando desenvolver nos acadêmicos uma visão crítica do contexto em que se inserem a partir da compreensão do campo acadêmico na história, suas influências e perspectivas metodológicas. Também é esperada que a formação seja voltada para a elaboração de redes, para além de veicular a produção do conhecimento, trocar experiências docentes e estreitar

⁶⁷ A sua segunda versão, já que a 1ª é datada no ano de 2003.

relações com os alunos da educação básica, a partir dos seguintes objetivos:

- Qualificação e diplomação dos alunos no campo da Educação Física a fim de buscar a melhoria da qualidade de ensino nas escolas em que os egressos atuarão;
- Construção do conhecimento de forma colaborativa que venha a reforçar a Educação Física local e do Brasil, apresentando suas estruturas e complexidades, ao longo do curso;
- Proporcionar aprendizagem das diversas dimensões da Educação Física no contexto da cultura brasileira;
- Preparação do aluno para ser pesquisador de Educação Física e não somente transmissor de conhecimentos;
- Possibilitar, experimentar e aprimorar práticas de ensino-aprendizagem na área da Educação Física;
- Tratar o conhecimento de forma contextualizada, tendo em conta a realidade social e cultural de sua região;
- Produzir materiais de apoio à prática docente e aprender a utilizar equipamentos e meios de informação e comunicação para a preparação das aulas (UAB/UNB, 2009, p. 3).

A organização curricular se coaduna com o Parecer CNE/CP 21/2001 que trata da duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, de licenciatura e de graduação plena, ou seja, o curso oferece 400 horas de prática de ensino, 1.800 horas para o trabalho acadêmico, 400 horas para os estágios supervisionados e 200 horas do que chamam de enriquecimento curricular. Os conteúdos são trabalhados através da plataforma *Moodle* para que seja utilizado de forma colaborativa. E para aqueles que apresentam dificuldades para acessar o ambiente virtual são “... distribuídos kits contendo guia do aluno e o material didático produzido especialmente para o curso” (UAB/UNB, 2009, p.4).

A **proposta metodológica** está centrada na auto-aprendizagem, com incentivo à construção da autonomia dos acadêmicos, que serão acompanhados por tutores acadêmicos a distância e presenciais. A reflexão sistemática é levantada como um dos privilégios do curso

diante de cada tema estudado, relacionando-o com a prática em sala de aula e contexto local.

Com base nas diferentes tendências pedagógicas que existem no cenário da educação física brasileira, o curso se propõe a refletir todas elas, levando em consideração: *a história*, para que o aluno compreenda que o conhecimento é desenvolvido dentro de um determinado contexto histórico, social e cultural; *a construção*, compreendendo que estes conhecimentos históricos são construídos diante de um conjunto de relações que envolvem tanto os próprios sujeitos entre si quanto os mesmos diante da natureza e da cultura; e a *diversidade*, levando o aluno a reconhecer as diferentes abordagens e as determinações políticas que cada uma delas acarreta diante da ação profissional.

A **Organização Curricular** tenta dar nomenclaturas às disciplinas de acordo com os debates epistemológicos da educação física, acompanhando e apropriando-se destas discussões. Os elementos que constituem os conhecimentos relativos às modalidades esportivas são enfatizados com a pretensão de um trabalho além de uma perspectiva instrumental, objetivando levar em consideração as tendências pedagógicas produzidas pelo campo acadêmico e sendo subsidiado pela diversidade de enfoques metodológicos existentes. Essas práticas corporais estão distribuídas ao longo do curso da seguinte maneira: *jogos e brincadeiras*, abordados como intervenções pedagógicas; *pedagogia dos esportes coletivos*, diante de modalidades esportivas de caráter coletivo; *pedagogia dos esportes individuais*, enfatizando modalidades com características individuais; e, por fim, a *pedagogia das lutas*, englobando as diversas manifestações de lutas.

A **Estrutura Curricular** do curso está organizada em 05 (cinco) eixos. O primeiro deles, denominado de *Núcleo de Formação Ampliada*, é constituído dos conhecimentos que enfatizam a relação do ser humano com a sociedade; fundamentos sócio-filosóficos e históricos da educação e da educação física; relação entre lazer, trabalho e sociedade; estrutura e funcionamento da educação básica; e políticas públicas diante do campo educacional e da educação física.

O segundo eixo, chamado de *Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico*, trata de preparar os alunos a partir das técnicas de comunicação e expressão e estudos acadêmicos; pesquisa em educação física; informática instrumental; e envolve as etapas referentes ao trabalho de conclusão de curso (TCC).

O terceiro eixo envolve os elementos constitutivos especificamente dos conteúdos da educação física e chama-se *Conhecimentos sobre a Cultura do Movimento Humano*. Pedagogias

para a ginástica, jogos, esportes coletivos e individuais, dança, lutas e artes marciais, além de manifestações rítmicas e expressivas e manifestações ditas como alternativas da Cultura Esportiva.

O quarto eixo, denominado de *Conhecimentos Técnico-Instrumentais*, engloba prioritariamente os fundamentos mais específicos das ciências biológicas, como anatomia humana e cinesiologia; fundamentos de biologia aplicados à educação física; fundamentos de fisiologia; programas de desenvolvimento de valências físicas; medidas e avaliações biométricas; ensino-aprendizagem de habilidades motoras; crescimento e desenvolvimento motor humano; aspectos relacionados a saúde e qualidade de vida; educação física para portadores de necessidades especiais; elementos de nutrição; e organização de eventos de educação física.

O quinto e último eixo, chamado *Conhecimentos Didático-Pedagógicos*, envolve a psicologia da educação; didática específica da educação física; pedagogias específicas para o ensino infantil, fundamental e médio; e os estágios relativos a estes níveis de ensino.

A **Matriz Curricular** está dividida em 08 (oito) semestres, perfazendo um total de 2.910 horas, integralizando o tempo mínimo de 04 (quatro) anos para a conclusão do curso. As delimitações curriculares estão divididas em: *disciplinas acadêmicas*, que perfazem 1.875 horas equivalente a 125 créditos; as *práticas curriculares* com 405 horas ou 27 créditos; as atividades de *estágio supervisionado*, com 420 horas ou 28 créditos; e as *atividades complementares* com 210 horas ou 14 créditos.

Para associar o saber acadêmico com o campo profissional, o PPP do curso prevê especificidades diante das **Práticas Curriculares** e **Estágios Supervisionados**, onde a primeira está posta desde o início do curso, enquanto que a segunda é incluída somente a partir do 5º semestre, ou seja, a partir da 2ª metade do curso, conforme previsto na Resolução CNE/CP 01/2002.

As *Práticas Curriculares* ocorrem em 03 (três) semestres em sequência a partir do 2º semestre do curso: na primeira etapa, o acadêmico irá aprender as técnicas de observação participante para poder descrever aulas de educação física em alguns dos diversos campos de atuação do professor de educação física, seja na “educação escolar, lazer, saúde ou esporte de rendimento” (UAB/UNB, 2009, p. 10); em sua segunda etapa, será identificado e selecionado um campo de intervenção, o aluno deverá elaborar um projeto de intervenção a ser aplicado, levando em consideração a teoria da complexidade e a prática pedagógica em educação física, organização, participação, cidadania e

os conteúdos abrangentes da educação física; finalizando, a terceira etapa trata-se de materializar o projeto feito anteriormente.

Nos casos que serão apresentados no próximo capítulo, as práticas curriculares (ou comumente chamadas de PPCC) não se caracterizam como uma experiência docente. Conforme descrito no PPP, os alunos não seriam obrigados a escolher o âmbito escolar para realizar as suas atividades.

Os *Estágios Supervisionados* estão organizados a partir do quinto semestre, ocorrendo concomitantemente com as pedagogias específicas de acordo com o nível de ensino a ser experimentado pelos acadêmicos. Dessa forma, no quinto semestre o estágio será na educação infantil; no sexto semestre ocorrerá no primeiro ciclo do ensino fundamental; no sétimo semestre, no segundo ciclo do ensino fundamental; e no 8º semestre é reservado para o estágio no ensino médio. Vale salientar que no sexto semestre, existe uma disciplina denominada Pedagogia da educação física na Educação Infantil, enquanto que no sétimo semestre, as pedagogias abordadas nas disciplinas são as das lutas/artes marciais e da dança.

Outro elemento que se faz presente no documento em questão são as *Atividades Complementares* que são exigidas aos cursos de licenciatura, conforme está previsto nos Pareceres CNE/CP 09 e 21/2001, visando ampliar a formação docente através de atividades científicas, culturais e acadêmicos. As atividades que fazem parte deste universo são:

Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias. Resolução de situação problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisa são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo (UAB/UNB, 2009, p. 10).

As *Atividades Complementares* são regulamentadas dentro do próprio PPP, cabendo ao polo presencial, especificamente ao seu coordenador e tutor presencial, analisar a veracidade destas atividades e arquivá-las para envio à UnB. Estão previstas também as organizações de 06 (seis) eventos a serem desenvolvidos nos próprios polos,

denominado de “Semana Pedagógica”, incluindo este como uma atividade complementar.

A *Investigação e Iniciação Científica* são pressupostos, que podem estar presentes durante todo o curso, visando a compreensão de que a educação física, a educação e a ciência não são desvinculadas de opções teórico-metodológicas diante destes processos.

A integralização do curso de licenciatura em educação física se dá mediante à elaboração de *TCC*, organizado pelo acadêmico a partir das discussões e questões teóricas apresentadas durante todo o curso, e que culmina numa síntese de sua formação.

O *Referencial Teórico para a Implantação do curso de Educação Física da UAB* traz como elemento central as TICs e suas possibilidades pedagógicas colaborativas. Baseado em autores como Sharan & Sharan (1992), Johnson & Johnson (1994), Slavin e Teles (1993) que trabalham com aspectos colaborativos na educação básica; e no ensino superior com a utilização da *web*, como Harasim, Hiltz, Teles, Turoff (1995), Moraes (2000) e Santos (2003), diante desta perspectiva colaborativa *on-line*, que sugere a aprendizagem a partir do trabalho individual e coletivo para a produção de conhecimento e troca de experiências. Essa possibilidade pedagógica é realizada a partir dos ambientes virtuais de aprendizagem, que possui ferramentas específicas para a criação de grupos e gerenciamento destes através dos professores que compõem o curso.

Como os cursos a distância geralmente abarcam um grande número de estudantes e o professor tem dificuldades para atender a todos os alunos com qualidade, surge então, como elemento principal de suporte aos professores, o Tutor. Conforme o PPP do curso para ocupar tal função de apoio aos professores é necessário:

[...] ter, no mínimo, graduação na área e experiência didático-pedagógica para realizar a capacitação prevista, ter dedicação de carga horária compatível com seu contrato, incluindo possíveis atividades inerentes à tutoria fora do seu horário normal de trabalho; ter facilidade de comunicação; ter conhecimentos básicos de informática; participar de cursos de formação (UAB/UNB, 2009, p. 33).

O modelo de EAD adotado no curso traz como meio de interação entre os seus participantes a utilização do software livre *Moodle*⁶⁸, em que a partir deste pretende-se desenvolver e utilizar as tecnologias através da *web*. Um princípio adotado pelo curso é o “protagonismo do estudante”, proporcionando os estudos durante o curso de maneira autônoma.

A ***Concepção de Aprendizagem*** prevista no PPP é a construtivista, através das teorias de Piaget e Vygotsky, partindo da premissa que a aprendizagem se inicia a partir de um problema que deve ser resolvido. Compreendendo a problemática em voga, o aluno passa a tentar resolvê-lo a partir das suas experiências no mundo externo. Dentro desta perspectiva, o acadêmico em contato com o AVA poderá ter que estabelecer uma relação de interação com os professores e os próprios colegas na tentativa de sanar suas dificuldades.

A ***Estrutura do Curso*** possui encontros presenciais e seminários temáticos, estudos a distância e avaliações. Os professores das disciplinas, por semestre, irão desenvolver temáticas a serem pesquisadas pelos alunos do curso para o aprofundamento dos conteúdos e a relação *teoria e prática*. O estudante realizará seus estudos através de leituras individuais e coletivas, participará de videoconferências, bem como realizará as atividades organizadas no AVA. Os momentos presenciais contemplarão as avaliações, os estágios, apresentação de TCC's e as atividades relacionadas a laboratórios de ensino.

O ***Sistema de Comunicação*** se dá em dois níveis: um, que diz respeito ao *sistema de acompanhamento ao estudante a distância*: neste, existe uma estrutura que difere dos cursos presenciais e que engloba vários níveis, que são os acompanhamentos pelos: Professor-supervisor, Tutores a distância, Tutores presenciais, Supervisão do curso e Coordenador do polo. Estes atuam como mediadores entres os acadêmicos e a instituição de ensino e tem como função motivar os estudantes, esclarecer dúvidas, facilitar e reforçar a aprendizagem. O outro nível trata dos meios *utilizados na tutoria*, viabilizada pela internet, telefone, fax, correio, *e-mail*, fóruns, *chats*, o AVA *Moodle*⁶⁹ e, possivelmente, videoconferências.

O processo de ***Avaliação da Aprendizagem*** terá como objetivo “verificar o desenvolvimento, pelo aluno, das competências previstas

⁶⁸ Utilizado desde 2005 pela UnB.

⁶⁹ Disponibiliza fóruns, diálogos, testes, trabalhos, *wikis* (construção de textos de forma colaborativa), glossários, lições, *books*, inquéritos (instrumentos de consulta rápida), referendos, questionários e o material didático disponibilizado e organizado em unidades temáticas.

para cada disciplina e a capacidade de mobilizar conhecimentos e *aplicá-los para colocar situações-problemas* [sic], delinear hipóteses, etc” (UAB/UNB, 2009, p. 45). Mais uma vez, é destacado que o curso irá proporcionar aos acadêmicos os subsídios para o desenvolvimento da autonomia a distância, cedendo meios para que o estudante seja capaz de buscar e encontrar as informações necessárias para que exerça a sua capacidade de reflexão e elabore os seus próprios textos acadêmicos.

O PPP aponta que em cada disciplina estão previstos 02 (dois) encontros presenciais, sendo que o material de trabalho destes encontros é elaborado pela equipe de professores e realizado com os tutores dos polos, fazendo parte das atividades presenciais previstas para os cursos a distância. Para a aprovação nas disciplinas, o aluno deverá cumprir ao menos 75% das atividades previstas. E para a conclusão no curso, deverá ter desempenho satisfatório no curso como também apresentar seu relatório final de estágio aprovado (UAB/UNB, 2009, p. 46).

O *Corpo Docente* possui 22 (vinte e dois) professores que também atuam no curso presencial da Faculdade de Educação Física da UnB. Destes vinte e dois docentes, 02 (dois) possuem nível de especialista; 04 (quatro) são Mestres e 16 doutores. A atuação na formação de professores no ensino superior varia entre 05 (cinco) e 33 (trinta e três) anos.

Para que o *polo de apoio presencial* funcione, é necessário, no mínimo, uma estrutura administrativa para o atendimento aos alunos do curso. A responsabilidade pelo suporte à estrutura do polo é dos municípios e da UAB/UnB como parceiras no oferecimento do curso. Então deve haver: uma sala para a secretaria acadêmica; uma sala de coordenação do polo, uma sala para os tutores, uma sala de professores, uma sala presencial típica, um laboratório de informática e uma biblioteca. Cada um destes espaços com seus mobiliários e equipamentos de serviço específicos. Tomamos por estudar a estrutura do polo também pelo fato do objeto da presente pesquisa, o estágio, ocorrer neste ambiente.

No projeto também estão descritas as *Instalações Físico-Esportivas, Equipamentos⁷⁰ e Material Didático e Esportivo⁷¹*, como:

⁷⁰ 01 cicloergômetro com interface; 01 esteira rolante com interface; 01 teen cem; 01 effigmonamometro de mercúrio e um manual; 01 ventilômetro; 01 lactímetro; 01 equipamento de bio impedância bio elétrica; 05 polares (frequencímetros); 03 compassos; 03 bancos de well, 05 cronômetros; 02 paquímetros grandes; 03 paquímetros pequenos; 01 balança digital; 01 estadiômetro; 01 quadro de medição de postura; 20 trenas para perímetros; 01 trena de 30 metros; 01 dinamômetro manual; 01 flexímetro; 01 speed test; 01 jump test; 01 câmera de vídeo; 01 câmera fotográfica; e 03 bonecos de primeiros socorros.

uma quadra poliesportiva preferencialmente coberta; um campo de futebol; duas salas multiuso com aproximadamente 15x15; uma piscina semi-olímpica; uma sala de avaliação morfo-funcional; uma sala de musculação; depósito para material esportivo; e dois conjuntos de vestiários com oito duchas, oito sanitários, oito pias, cem armários e dois espelhos (UAB/UNB, 2009, p. 50-51).

A *Avaliação Institucional* é realizada pela própria UnB e é feita dos professores autores dos materiais didáticos, dos professores supervisores, coordenadores e tutores presenciais e a distância, onde são avaliados os programas das disciplinas; do desempenho dos professores e tutores quanto ao domínio dos conteúdos, adequação das atividades e integração teórico-prático; auto-avaliação e satisfação com a disciplina de acordo com o suporte à sua execução.

O PPP ainda conta com um *Guia do Tutor*, situando o contexto, os objetivos da UAB, os eixos que a fundamentam, como se dá o funcionamento do curso a distância, etc. Também aborda detalhadamente quem são os atores que fazem parte do curso, como o coordenador da UAB, o coordenador do curso (Faculdade de Educação Física/UnB), professores autores, professores supervisores, coordenador do polo. Relata também a função do tutor na rede de formação UAB, as características da tutoria, e as atribuições específicas tanto do tutor a distância quanto do presencial.

O documento é finalizado com a Legislação sobre a EAD em que é fundamentado, através dos Decretos nº 5.622/2005⁷²; o Decreto nº 5.800/2006⁷³; a Lei nº 11.273/2006⁷⁴; e a Resolução nº 44/2006⁷⁵.

Feito então a descrição do PPP que fundamentam os cursos de formação de professores de educação física a distância oferecido pela UAB/UnB, apresentaremos o polo de apoio presencial de Piritiba/BA, que subsidiou esta pesquisa.

⁷¹ 25 pull boys; 25 pranchas; 25 pés de pato; 50 espaguetes; 25 bolas de basquetebol; 25 bolas de handebol; 25 bolas de futebol; 25 bolas de futsal; 25 arcos; 25 bolas de borracha; 25 bastões; 25 cordas; 50 mini colchões; 20 colchões; e 02 bancos suecos.

⁷² Decreto que regulamenta o artigo 80 da LDBEN 9.394/96, que versa sobre o credenciamento das instituições para EAD.

⁷³ Decreto que cria a UAB.

⁷⁴ Lei que concede bolsas de estudo e pesquisa na formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

⁷⁵ Resolução que estabelece as orientações e diretrizes na concessão de bolsas de estudos e pesquisa dos cursos e programas de formação superior na UAB/MEC a ser executado pelo FNDE no ano de 2006.

2.3 O Polo de Apoio Presencial de Piritiba/BA

Criado a partir do Edital 001/2005 organizado pelo MEC, o Polo de Apoio Presencial do município de Piritiba/BA, que atende a UAB, possui atualmente 02 (dois) cursos de graduação oferecidos à população desta região⁷⁶, está localizado a aproximadamente 325 Km da capital da Bahia, Salvador e tem aproximadamente 90 (noventa) alunos em seu total.

A partir do consórcio firmado entre a Prefeitura Municipal de Piritiba e o sistema UAB, o polo foi inaugurado em 19 de outubro de 2007, tendo o curso de licenciatura em educação física oferecido pela UnB. Em fevereiro de 2008, e através da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), o polo também passa a oferecer o curso de Licenciatura em Computação.

Em seu projeto inicial apresentado à UAB, o polo de Piritiba ofereceria 07 (sete) cursos, sendo 05 (cinco) em nível de graduação (Licenciaturas em Educação Física, Química, Computação e Física, e, Ciências Contábeis) e 02 (dois) cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (Gestão de Agronegócios e Enfermagem), mas os cursos que funcionam são somente os de Educação Física e Computação Licenciatura.

O polo⁷⁷ de Piritiba funciona com sua instalação cedida pelo Governo do Estado da Bahia à Prefeitura Municipal de Piritiba, na Rua Francisco Horácio Sampaio, localizado no centro da cidade (figura 1). O horário de funcionamento do polo de segunda a sexta-feira é das 08h às 22h e aos sábados das 08h às 17h. O polo conta com 06 (seis) funcionários cedidos pela prefeitura nas áreas de secretariado, biblioteca, serviços gerais e portaria. Além destes, também temos o coordenador e um professor-tutor presencial.

A estrutura física do polo possui os seguintes ambientes: sala de coordenação/secretaria, reservada para o atendimento dos alunos e gerenciamento do polo; uma sala de aula com capacidade para 50 (cinquenta) alunos com possibilidade de realização de videoconferências; uma biblioteca, com aproximadamente 900 (novecentos) livros que também funciona como sala de estudos, com alguns computadores à disposição dos alunos (figuras 2 e 3); dois

⁷⁶ De acordo com o Projeto de Expansão de Cursos da Secretaria Municipal de Educação, as áreas atendidas pelo Polo de Apoio Presencial são as micro-regiões que envolvem a Chapada Diamantina e Piemonte da Chapada Diamantina.

⁷⁷ O espaço físico que atualmente se encontra o polo, anteriormente funcionava a Escola Estadual Edgar Pereira.

laboratórios de informática, que juntos possuem aproximadamente 45 (quarenta e cinco) microcomputadores, todos eles com acesso a internet banda larga, via satélite Embratel; Cantina e cozinha; 03 (três) banheiros, sendo um utilizado pela coordenação/secretaria e os outros dois aos alunos (feminino e masculino); um corredor central que dá acesso às salas; e um pátio externo, que possui aproximadamente duzentos e cinquenta metros quadrados (250 m²) e é destinado para atividades externas e de lazer.



Figura 1 – Fachada do Polo de Apoio Presencial do município de Piritiba/BA
Fonte: Acervo pessoal.

O polo de apoio presencial, conforme descrito em seu projeto, tem como objetivo geral “ampliar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância, [...], contribuindo para o crescimento educacional, social e cultural, fortalecendo o desenvolvimento da Educação Básica” da região. Seus objetivos específicos são destacados da seguinte maneira: ampliar o polo de acordo com as demandas existentes; desenvolver projetos de pesquisa com vista na produção do conhecimento científico regional; e possibilitar projetos de extensão, que em nome das universidades, o polo possa articular ações junto a sua comunidade local.

O polo possui também um blog⁷⁸, onde são postados os eventos que acontecem no polo, bem como as avaliações e agendamento dos encontros presenciais com as suas respectivas programações; possui também mural de recados; *links* para os sítios da UAB e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem das instituições que oferecem seus cursos ao polo. Esta ferramenta possibilita uma integração dos alunos com relação aos acontecimentos do polo.



Figura 2 – Biblioteca do Polo.
Fonte: Acervo pessoal.

O curso de licenciatura em educação física teve sua primeira turma ingressando em outubro de 2007⁷⁹, conforme apontamos acima, e foi iniciado com 45 alunos. No período em que a coleta de dados foi feita, este número havia reduzido para 34 alunos.

Os encontros presenciais ocorrem aos sábados, de forma alternada, e contam com a participação do tutor presencial que fica a disposição dos alunos para tirar suas dúvidas, aplicar atividades e

⁷⁸ <http://www.uabpiritiba.blogspot.com/> (acessado em 08/02/2011. As últimas informações contidas no blog são do mês de novembro de 2010).

⁷⁹ De acordo com postagens contidas no blog acima citado, um novo processo seletivo foi aberto para ingresso no curso de licenciatura em educação física no final do ano de 2010.

organizar as avaliações das disciplinas ou outras tarefas determinadas pela Faculdade de Educação Física da UnB. A cada semestre, existem encontros presenciais com os professores das disciplinas ou com os tutores a distância que dão suporte para o desenvolvimento das atividades do curso.



Figura 3: Computadores na biblioteca do Polo.
Fonte: Acervo pessoal.

No desenvolvimento da pesquisa, foi-nos possível presenciar no 1º semestre de 2010 em dois encontros presenciais da etapa inicial do estágio supervisionado. Em abril de 2010, período em que estivemos no campo de investigação pela primeira vez para ter o primeiro contato com os possíveis sujeitos da pesquisa, foi realizado o segundo encontro presencial da disciplina⁸⁰, que contou com a presença da professora Marisete Peralta Safons (FEF/UnB) sendo este segundo encontro organizado para tirar dúvidas dos alunos e fazer a entrega dos relatórios

⁸⁰ O primeiro encontro presencial foi feito no início do semestre e contou com a presença do professor Alcir Braga Sanches e teve como objetivo a apresentação das disciplinas a serem desenvolvidas durante o semestre. No segundo encontro, a parte da manhã foi destinada a uma disciplina chamada Desenvolvimento e Crescimento Motor, e contou somente com o tutor presencial.

de diagnóstico das escolas em que estavam estagiando pelo menos por uma semana.

Nosso segundo encontro presencial ocorreu em julho do mesmo ano, momento este em que pode-se realizar a coleta de dados da pesquisa, e constou-se do fechamento do relatório final do estágio supervisionado na educação infantil.

Observamos que a estrutura física do polo de apoio presencial do município não comporta algumas exigências descritas no PPP do curso, como por exemplo, piscina semi-olímpica e quadra poliesportiva. Na falta destes espaços o polo organizou-se de forma a utilizar estruturas que a cidade possui. Exemplificamos este caso citando o Ginásio Municipal de Esportes, que é utilizado para desenvolver atividades presenciais para o curso de licenciatura em educação física.

Após descrever o polo, com elementos que se fazem presentes no seu projeto organizado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Piritiba, e com base em anotações particulares e entrevistas feitas durante a estada em campo, podemos passar para a próxima etapa, que trata de como é organizado o gerenciamento do polo para a materialização deste curso de formação de professores a distância.

2.4 O sistema de gestão do polo

A figura central para a gestão do polo de Piritiba está relacionada ao seu coordenador. Primordialmente, a sua função destaca-se por coordenar a oferta do curso superior no polo, por fazer a manutenção das instalações no atendimento aos acadêmicos bem como por responsabilizar-se pelos contatos diretos entre os coordenadores dos cursos das IES que oferecem seus cursos ao polo.

Uma série de elementos retrata as atividades exercidas pelo coordenador do polo, que aqui chamaremos de **Fábio**⁸¹. Ele é o responsável por participar no curso de formação em EAD e reuniões pedagógicas. Nascido no estado de São Paulo, Fábio possui graduação em Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro e mestrado em Ciências e Engenharia de Materiais pela Universidade de

⁸¹ Com o objetivo de preservar os colaboradores da pesquisa, todos os nomes dos sujeitos que fizeram a pesquisa terão nomes fictícios. Além do coordenador, o tutor presencial e os 04 (quatro) casos que serão apresentados no próximo capítulo.

São Paulo (USP). Residindo em Pirituba por aproximadamente 10 (dez) anos, ele se encontra na coordenação do polo desde 2009.

Outras funções são atribuídas ao coordenador do polo, como: o acompanhamento da participação dos alunos; a orientação e acompanhamento do trabalho dos tutores presenciais; bem como, possibilitar a permanência do acadêmico, organizando os horários de atendimento a eles/elas de acordo com os seus horários; promover os encontros presenciais; elaborar os relatórios das atividades do polo; organizar as atividades extracurriculares, oficinas de informática e espaços culturais; ser responsável pelo recebimento e zelo do material destinado ao polo; dominar a plataforma *Moodle*; e dinamizar as ações a serem implementadas de acordo com o MEC, UAB, UnB e prefeitura. Basicamente são estas as atribuições previstas a este agente que faz parte do sistema UAB.

Fábio fala que todo semestre existe uma reunião com os coordenadores dos polos do curso de licenciatura em educação física em Brasília para tratar dos assuntos administrativos e pedagógicos de cada polo. Com relação ao Estágio Supervisionado, acrescenta que eles não discutem nada sobre o desenvolvimento da disciplina. A única coisa solicitada a ele foi que fosse feito um levantamento das escolas públicas que existem no município para que os acadêmicos pudessem realizar o estágio. Para esta primeira etapa do estágio, na educação infantil, houve a inclusão de escolas privadas no levantamento. O seguinte relato, extraído da entrevista feita, complementa ainda:

“Eu até pedi a ajuda da Secretaria Municipal de Educação e da Diretoria Regional de Educação. Me informava nas escolas. Algumas a gente procurou pessoalmente e pedi também que os alunos pudessem ver os dados das escolas. Daí eles queriam saber a quantidade de alunos, quem era o diretor, qual era o espaço para as atividades físicas, etc. Primeiramente foi educação infantil, daí a gente aproveitou e mandou ver escolas de ensino fundamental 1” (FÁBIO, coordenador do polo).

Com isso, foi elaborada uma tabela contendo as escolas disponíveis para que os acadêmicos pudessem realizar a primeira fase do estágio. Eles procuraram as escolas que estavam nesta lista e foram escolhendo de acordo com os próprios critérios. A partir disto, os alunos receberam uma *carta de apresentação* para solicitarem, junto à direção

das escolas, uma autorização para o desenvolvimento do estágio supervisionado.

Na carta, era explicado ao(à) diretor(a) da escola as finalidades do estágio, apontando o desenvolvimento deste em duas etapas (uma de observação e outra de intervenção)⁸². Também foi repassado aos acadêmicos um Formulário de Acompanhamento de Estágio na Instituição, que consiste no preenchimento das datas, horários e atividades realizadas pelo aluno. Este por sua vez, teve como função exercer suas atividades em no mínimo 04 (quatro) horas semanais de docência. As atividades deveriam então, ser autenticadas por algum responsável pela instituição em que era realizado o estágio. A fala abaixo reflete este tipo de organização:

“[...] a UnB encaminhou pra mim o modelo de uma ficha e uma carta realmente apresentando o aluno que deveria ser assinada pelo diretor aceitando o aluno a estagiar na sua escola. Aí essa carta voltava assinada e encaminhávamos para a UnB. E a cada semana essa ficha era sendo preenchida com o acompanhamento... Escrevendo data, horário de entrada e saída, atividades que foram feitas e assinada pelo professor da sala que ficou lá orientando. Dessa maneira que foi feito o acompanhamento [...]”(FÁBIO, coordenador do polo).

Da forma expressa, os acadêmicos não possuíam uma pessoa designada a supervisionar efetivamente os estágios. Fábio inclusive alertava que seria necessário um bolsista somente para fazer o acompanhamento dos alunos, até para poder observar a veracidade das atividades docentes que eram expressas através dos planos de aula, seguidos dos relatórios de aula.

Uma das maiores dificuldades apontadas pelo coordenador Fábio, trata-se das *atividades complementares* que os acadêmicos precisam realizar, de aproximadamente 210 horas (14 créditos) conforme está evidenciado no PPP do curso. Dificuldades estas primeiramente, pelo fato de a cidade ficar longe de centros que promovam cursos específicos ou eventos científicos na área da educação física; e em segundo plano, por conta da maioria dos acadêmicos trabalharem ao mesmo tempo em

⁸² Detalharemos sobre as atividades da disciplina no 5º tópico deste capítulo.

que fazem o curso, o que dificulta a saída deles do município para a execução dessas tarefas específicas.

Na tentativa de minimizar estes prejuízos, o polo organiza as Semanas Pedagógicas, que de acordo com o PPP do curso estariam “previstas 06 [...] a serem realizadas nos polos, ao longo do curso, como parte desta modalidade e integradas ao projeto pedagógico do curso” (UAB/UnB, 2009, p. 10). Fábio enfatiza este evento da seguinte maneira:

“A Semana Pedagógica foi uma proposta da UnB, justamente para que o aluno tenha essas atividades complementares. Ela foi pensada para o aluno não precisar buscar outras coisas. Então, se a cada ano são feitas 40 horas complementares, essa seria a idéia se fossem feitas 04, uma para cada ano de curso seria 160 horas pelo menos. Na verdade a idéia era tentar fazer 5. Eu sei que em 2008 era pra ter sido feita a primeira, e quando cheguei lá em Brasília essa era a reclamação, que não tinha sido feita ainda” (FÁBIO, coordenador do polo).

Vale frisar que Fábio não foi o primeiro coordenador do polo. Ele assumiu os déficits existentes no polo quanto à promoção das atividades complementares. Uma analogia poderia ser feita, a de que se os alunos não vão às atividades acadêmico-científicas das universidades, esta estrutura é trazida para o interior dos polos. Mas, isto pode gerar um certo distanciamento dos alunos em relação às instituições científicas do campo acadêmico da educação física⁸³, o que poderia maximizar a formação destes professores na modalidade a distância.

Depois de descrever as funções e algumas características do trabalho do coordenador do polo junto ao curso de educação física, vamos detalhar um pouco o trabalho de um agente pedagógico que está mais presente no cotidiano dos alunos, em um caráter “face a face”, ou seja, o tutor presencial.

⁸³ Talvez fosse importante que as entidades científicas transmitissem *on-line* suas mesas, palestras, assembléias, etc, para a inclusão destes alunos nestes espaços, que diante da realidade brasileira isto é dificultado.

2.5 A tutoria presencial de atendimento aos alunos

Dentro da estrutura que trata dos recursos humanos para o desenvolvimento de um curso através da modalidade EAD, a figura do tutor tem um aspecto bastante relevante. É ele quem cotidianamente vai ter contato direto com os alunos do curso, possibilitando um papel de facilitador ou mediador da construção do conhecimento. Este auxilia diretamente os professores-supervisores, aqueles que são efetivamente os professores das disciplinas ofertadas a cada semestre.

Neste curso oferecido pela UnB, a tutoria tem uma característica peculiar. Cada polo possui dois tutores, sendo um a distância e outro que se localiza no polo de apoio presencial. De acordo com o PPP do curso de licenciatura oferecido, para tornar-se tutor é necessário que este tenha formação em nível superior, tenha tido experiência, pelo menos, na educação básica e deve atuar na rede pública ou privada de ensino da cidade onde se localiza o polo.

O nosso foco aqui vai ser tratado a partir da figura do tutor presencial. Isso porque não teríamos como ter acesso a todos os agentes que fazem parte do curso. Dessa forma, ao ingressar no campo de investigação o tutor presencial foi entrevistado para que melhor compreendêssemos o desenvolvimento do estágio supervisionado dos acadêmicos do curso de licenciatura em educação física do polo de Piritiba.

Vamos aqui chamar o tutor presencial de **Robson**. No período em que fizemos a entrevista ele exercia esta função no polo desde fevereiro de 2010, ou seja, não estava no curso desde o seu início. Licenciado em educação física pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pós-graduado em Metodologia do Ensino da Educação Física com ênfase na Educação Básica pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), era professor substituto da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), na ocasião, e residia em uma cidade próxima chamada Jacobina. Sobre o seu ingresso como tutor do polo, o próprio Robson destaca:

“Eu já tinha participado aqui antes em uma Semana Pedagógica como palestrante e aí o antigo tutor me convidou para que substituísse ele, porque ele assumiu a coordenação da Plataforma Freire e por conta do sistema de distribuição de bolsas ele não poderia ficar nos dois. Como participei antes auxiliando na disciplina de

‘avaliação funcional’, na parte prática e na semana pedagógica, eles gostaram do meu trabalho e pediram para eu mandar meu currículo para a UnB” (ROBSON, tutor presencial).

Dentre as funções específicas da tutoria presencial estão: o acompanhamento mais próximo aos acadêmicos do polo, estimulando-os e motivando-os à permanência dos mesmos no curso; a orientação às atividades e o acompanhamento dos alunos em seu desenvolvimento; o domínio na utilização das ferramentas da plataforma digital, dado pelo acesso frequente aos ambientes contidos nela; a contactação com os alunos que estão ausentes nas atividades do curso; a organização do relatório sobre os atendimentos feitos aos alunos; a aplicação das atividades preparadas para os encontros presenciais, observando a frequência dos alunos; bem como, propor estratégias que visem a autonomia do estudante; como também, assegurar o zelo e o funcionamento das instalações e equipamentos que o polo possui (UAB/UnB, 2009, p. 60-61).

Os tutores presenciais também fazem reuniões específicas junto aos outros agentes do curso (professores e tutores a distância) semestralmente para a organização e preparação das disciplinas que serão oferecidas. Um ponto destacado sobre este tipo de formação é relatado por Robson que participou desta experiência:

“Na verdade, foi na reunião de tutores em Brasília onde eles apresentaram as disciplinas, como seria feita, qual a base de sistema que foram constituídas. Eles apresentam o professor e o tutor a distância. Falam como será desenvolvida a disciplina, qual seu propósito, etc. Interessante foi o que foi feito pela professora (nome excluído).⁸⁴, que fez uma atividade e mais uma dinâmica, para a disciplina de estágio supervisionado” (ROBSON, tutor presencial).

Robson relata que nesta reunião, com relação à disciplina de estágio, foram informados sobre como ela seria realizada e também foram instruídos quanto ao preenchimento da carta de apresentação e da ficha de acompanhamento de estágio. Estes são elementos essenciais

⁸⁴ Omitido propositadamente a fim de evitar constrangimentos éticos na pesquisa. O mesmo procedimento será tomado sempre que houver essa necessidade.

para que o aluno possa desenvolver a disciplina, sob o ponto de vista legal. Robson detalha que basicamente a sua função é tirar as dúvidas que os alunos possam ter durante o curso.

Com relação a disciplina *estágio supervisionado*, a sua participação tratou de organizar as escolas e auxiliar os acadêmicos no preenchimento dos documentos que eram necessários. As orientações restantes (podendo citar como exemplos a correção de planejamento e dos planos de aula) da disciplina eram dadas pelo tutor a distância e pelos professores da disciplina, conforme o seu relato:

“Os trabalhos são postados direto ao tutor a distancia que faz a correção desse material. Eles falaram que os alunos teriam que planejar e mandar o planejamento inicial... Num primeiro momento eles avaliam todas as questões, a escola, a estrutura e depois viriam as aulas para depois intervir. Para intervir eles teriam que fazer os planos de aula, mandar para serem corrigidos e somente depois de corrigidos que poderiam ser aplicados. Corrigidos pelo tutor a distancia e pelo professor da disciplina” (ROBSON, tutor presencial).

Uma das maiores preocupações relatadas por Robson com relação a disciplina é que o acompanhamento efetivo de um supervisor que auxiliasse os alunos durante as intervenções não existiu.

Robson afirma que nos encontros presenciais, ocorridos a cada 15 dias, tentava auxiliar aos alunos-estagiários fazendo com que eles relacionassem o estágio supervisionado com a disciplina que estava sendo feita pelos acadêmicos no mesmo semestre, sobre *Pedagogia da Educação Física na Educação Infantil*. Isso porque, para ele, as dúvidas dos alunos eram muitas com relação ao que fazer nas aulas de educação física nesta etapa da educação básica. O tutor presencial percebia que os alunos estavam organizando seus planos de aula mais em outra disciplina, que também estava transcorrendo simultaneamente, do que na acima referida. Vejamos:

“A disciplina de estágio ainda estava no período de observação, estava no primeiro bimestre. Mas eram paralelas, aconteciam simultaneamente. O que eu percebi foi que com a linha desenvolvimentista [tratada dentro da disciplina

abaixo citada] era muito mais fácil você trabalhar porque ela já vem ‘pronta’ [organizada didaticamente], é só seguir. Eles aproveitaram muito menos a disciplina ‘pedagogia da Educação Física infantil’ e aproveitaram muito mais a linha desenvolvimentista apresentada na disciplina ‘crescimento e desenvolvimento motor” (ROBSON, tutor presencial).

Robson comenta também que somente um dos alunos que estavam estagiando veio tirar alguma dúvida com ele sobre as intervenções no estágio supervisionado.

Sobre os encontros presenciais, também afirma que as programações são organizadas pelo professores da disciplina em Brasília e que ele apenas executa. Cita que numa oportunidade, por conta da falta de um representante da UnB, teve que fazer e executar o planejamento do encontro. Ele observa algumas limitações dentro do próprio curso com relação a estrutura oferecida ao estágio supervisionado e relata que os acadêmicos desconhecem instituições científicas e movimentos estudantis dentro do campo da educação física, o que para ele pode trazer prejuízos na formação destes futuros professores.

De certa forma podemos ter uma idéia mais próxima de como ocorreu a experiência docente dos acadêmicos do curso através do estágio supervisionado. Na sequência finalizaremos este capítulo sobre uma descrição da disciplina *Estágio Supervisionado na Educação Infantil* na plataforma Moodle.

2.6 A disciplina “Estágio Supervisionado na Educação Infantil”

Na educação física, não existe ainda uma definição específica do seu papel na educação infantil. Primeiro, pelo fato de serem poucas as regiões e cidades brasileiras que possuem a Educação Física neste nível de ensino, por exemplo, podemos citar as *Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC*, elaborado entre 1993 e 1996 em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME-Florianópolis) e o Núcleo de Estudos Pedagógicos de Educação Física (NEPEF/UFSC). Também podemos destacar que nos cursos de formação de professores em Educação Física, mesmo os presenciais, poucos estudos são desenvolvidos. Podemos destacar os estudos desenvolvidos por Sayão

(1999, 2002), Sayão e Schmitz (2011) e Gomes-da-Silva (2010). Podemos destacar também a edição especial da revista *Motrivivência*, que em seu número 29 (2007) que possui como título *Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis: problematizando limites e possibilidades*⁸⁵.

Para fazermos a descrição da disciplina *Estágio Supervisionado na Educação Infantil* a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem organizado pela UAB/UnB (*Moodle*), optamos por detalhá-la a partir de dois caminhos, ainda que ambos sejam indissociáveis: quanto a sua **forma**, observando as características visuais da plataforma e as ferramentas nelas incluídas; e quanto ao **conteúdo**, envolvendo os textos, vídeos, atividades avaliativas e orientações para os acadêmicos realizarem a disciplina.

Elementos singulares na constituição da disciplina, as ementas estão destacadas no PPP do curso e organizada em duas etapas: Estágio Supervisionado na Educação Infantil e no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado no Segundo Ciclo da Educação Fundamental e no Ensino Médio. Ambas descritas com 200 horas de carga horária cada, onde trazemos abaixo a descrição de ambas respectivamente:

Estágio Supervisionado em escolas públicas ou privadas do ensino infantil: pré-escola e da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Integração do aluno com a realidade social, econômica e profissional na sua área de intervenção de Educação Física (UAB/UnB, 2009, p. 30).

Este estágio supervisionado será realizado em escolas da rede pública ou privada do ensino fundamental (5ª a 8ª séries do ensino fundamental) e do ensino médio. Estabelecimento da integração do aluno com a realidade social, econômica e profissional na sua área de intervenção (UAB/UnB, 2009, p. 31).

Diferente das outras disciplinas que estão organizadas no PPP do curso, destacamos dois elementos que podem ser refletidos: o primeiro deles é o fato destas disciplinas não estarem organizadas de acordo com

⁸⁵ Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/1180> (acessado em 05.05.2011)

a matriz curricular proposta, com 04 (quatro) ementas específicas e, também por não possuírem uma bibliografia específica. Talvez isso se dê pela dificuldade que ainda temos em organizar didaticamente “o que fazer” em cada nível da educação básica na preparação dos futuros professores.

O segundo elemento a ser refletido é a importância de pensar a educação física realmente como componente curricular, relegando estas disciplinas tão importantes num secundo plano, de acordo com o que observamos. Vale destacar que as ementas não se encontram no espaço destinado à disciplina na plataforma digital em que coletamos nosso material.

O acesso para o curso de licenciatura em educação física se dá a partir do sítio www.uab.unb.br, que pode ser acessado pelos alunos com seu *login* e senha para entrar diretamente no curso em que fazem parte. Neste ambiente também existem notícias genéricas, calendário de atividades e de encontros presenciais, além de depoimentos de alunos que fazem algum dos cursos oferecidos.

Ao adentrar a plataforma, encontram-se disponíveis todos os cursos oferecidos pela instituição através da modalidade EAD (cursos de graduação, extensão, especialização e um espaço destinado a gestão dos coordenadores do polo), sendo necessário optar pelo curso em que o aluno está matriculado.

Entrando no ambiente do curso de licenciatura em educação física, observamos em seu cabeçalho o logo do MEC juntamente com o logo da UnB, especificamente sobre curso a distância. Existem duas barras laterais: do lado esquerdo temos ícones, em que podemos ver os últimos usuários que acessaram a plataforma, os participantes do curso, as atividades (fóruns e recursos), administração (com notas e perfis) e os cursos (ou disciplinas) em que o usuário tem acesso. Na barra lateral do lado direito, podemos observar as mensagens, as últimas notícias, os próximos eventos e as atividades recentes dentro do curso. Na parte central da plataforma, há uma saudação do coordenador do curso da FEF/UnB e neste espaço estão as programações existentes no curso (figura 4).

Ao ingressarmos na plataforma especificamente na disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil, o ambiente sofre algumas modificações. O cabeçalho é o mesmo, porém os conteúdos das barras laterais e no espaço central são alterados. Na barra lateral do lado esquerdo são acrescentadas algumas ferramentas para o desenvolvimento da disciplina, como os *chats*, os fóruns, questionários recursos e tarefas inerentes à disciplina e também por uma ferramenta de

busca por palavras-chave dentro dos fóruns. Na barra lateral direita, temos as mensagens que o usuário recebe de outros participantes do curso e dos demais que fazem parte dele, demonstrativos dos usuários que estão *on-line* e o restante configura-se idêntico ao ambiente inicial do curso descrito anteriormente. O espaço central do ambiente detalha toda a disciplina, onde as atividades e as demandas desta foram organizadas semanalmente (figura 5).

Figura 4: Acesso ao curso de licenciatura em educação física da FEF/UnB.

Fonte: Fotografia capturada em www.uab.unb.br

Destacado em seu início pelo nome da disciplina, seguido pelo nome dos professores responsáveis por ela. Na sequência, temos um tópico chamado *Orientação ao Estudante*, que fornece a *Apresentação dos Professores* da disciplina; e as *Orientações e Formulários para Estágio*, que possui 04 (quatro) arquivos (figura 5), sendo o primeiro, o arquivo do 1º encontro presencial, ocorrido no dia 06/03/2010, o qual apresentava a disciplina e os procedimentos para o estágio dos alunos bem como os locais onde seriam, na época, realizados os estágios, calendários, fichas de apresentação e esclarecimentos de dúvidas; o segundo arquivo é o formulário que cada estagiário encaminharia às instituições; o terceiro descreve as orientações para a visita nestas instituições; e por último, uma ficha de acompanhamento de estágio dentro da instituição, que deveria ser preenchida pelo professor regente da turma.

Figura 5 – Ambiente da plataforma destinada a 1ª etapa do estágio supervisionado.

Fonte: Fotografia capturada em www.uab.unb.br

O segundo tópico é chamado *Comunicação e Debate* e destaca as informações necessárias sob 03 (três) âmbitos: *Mensagens da Tutoria e Notícias*, como um espaço de comunicação entre o tutor (a distância) e o aluno, oferecendo informações e orientações durante o período de estágio; *Fórum de Dúvidas*, espaço em que os acadêmicos poderiam trazer dúvidas através de questões mais gerais; e o *Chat Temático*, que organizaria semanalmente debates sobre temáticas inerentes ao estágio (no caso do polo de Piritiba, este ocorria na quarta-feira no horário entre 21:00 h às 22:00, dentro do horário de Brasília).

Chamado de *Atividades Complementares*, este tópico traz um *Glossário* com alguns termos-chave inerentes ao estágio; *Referências Bibliográficas*, que aponta obras/livros (alguns comentados) e alguns sítios da internet; e um espaço destinado à tarefas de reposição para alunos com atividades atrasadas.

As referências bibliográficas depositadas no ambiente (*Moodle*) da disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil conta com 36 (trinta e seis) obras. Na área pedagógica observamos a predominância de obras que se referem aos jogos cooperativos. Especificamente sobre o estágio supervisionado encontramos a obra de Iraide Marques de Freitas Barreto com “prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. Encontramos uma coletânea que trata do cotidiano escolar organizada por Márcia Mariguela. Percebe-se também a carência de obras sobre como trabalhar didaticamente com crianças neste nível de ensino. Autores como Paulo Freire com a “pedagogia da autonomia” e

José Libâneo com “organização e gestão da escola”, mais ligados ao campo educacional fazem parte das sugestões de livros.

Também se encontra como referência uma lista de sítios, como o portal do MEC e a revista Nova Escola, para citar alguns exemplos. O ambiente virtual não possui nenhum link de periódicos da educação ou da educação física, que atualmente conta com um vasto material sobre o campo e encontra-se disponível na rede mundial de computadores, não obstante, podemos destacar que existe pouco material sobre a educação física no ensino infantil exibido na plataforma.

Resumidamente, a disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil foi dividida em 03 (três) etapas: a primeira delas (da 1ª a 6ª semana) foi feita com o objetivo de orientar os acadêmicos e proporcionar um momento para observação das classes em que iriam estagiar como docentes, culminando na elaboração de um relatório de observação como atividade da disciplina; a segunda etapa (da 7ª a 14ª semana) consistiu na intervenção propriamente ditas, com os planos de aula (elaborados anteriormente e debatidos junto aos tutores e professores-supervisores) e seus relatos; a terceira etapa (15ª e 16ª semana) foi utilizada para a elaboração e apresentação do relatório final de estágio. Outro elemento obrigatório como atividade da disciplina seria a elaboração de um ensaio acadêmico a partir de temáticas surgidas dentro do período de realização da disciplina.

Esses foram elementos mais introdutórios sobre a utilização do *Moodle* e suas ferramentas para a disciplina. O que se segue a partir daqui são descrições das atividades semanais. Foram trabalhadas 16 (dezesseis) semanas, para o desenvolvimento da disciplina.

Para **1ª Semana** (08-14/03/2010), foi organizado na plataforma um *sumário*, dando um direcionamento aos alunos sobre os textos a serem lidos. As Leituras Obrigatórias neste período foram as de 02 (dois) textos⁸⁶: um que tratava da inserção do acadêmico no espaço escolar, observando o ambiente a ser estagiado, o tipo de administração, quem eram os agentes escolares e o Projeto Político Pedagógico; o outro abordava algumas questões que envolvem o estágio supervisionado/prática de ensino, lembrando os alunos sobre o que aprenderam no 2º semestre do curso com a observação participante e a importância deste no momento de realizar o estágio, já que é um elemento básico para a formação profissional dos alunos.

⁸⁶ Os textos presentes na plataforma são sínteses elaboradas pelos *Professores-Autores* (no caso, estes são os Professores-Supervisores da disciplina). É uma característica dos cursos na modalidade EAD, esse tipo de prática.

Outro elemento contido nesta primeira semana foi o espaço denominado de *Videoteca*, onde os estudantes encontraram 02 (dois) vídeos com acesso direto ao sítio www.youtube.com.br⁸⁷: o primeiro, denominado “o espaço da pré-escola”, que foi produzido pela TV Escola e mostra a evolução da educação infantil nas escolas brasileiras; o segundo, intitulado “educação infantil parte II”, abordando a educação infantil em seus desdobramentos desde a Constituição de 1988.

Após a apropriação destes textos e vídeos, os alunos possuíram o *Fórum Temático 1* (o estágio na educação infantil: o ambiente e nossas ações neste) para que pudessem colocar seus comentários a respeito do material didático organizado para a decorrente semana. Os alunos também tiveram o *Fórum de Relato de Atividades* desenvolvidas por eles neste período. Nesta mesma semana, os acadêmicos receberam um arquivo com as orientações para a elaboração do relatório de observação, como uma das atividades dentro da disciplina.

A **2ª Semana** (15-21/03/2010) nos chama a atenção para os elementos contidos em seu *Sumário*, com a orientação de que os acadêmicos deveriam observar o espaço escolar para a elaboração do relatório de observação e para que dedicassem atenção especial ao ambiente como as instalações, os agentes escolares, a administração, etc.

As *Leituras Obrigatórias* que dão suporte para este período também foram duas: a primeira tem como título “a criança na educação infantil”, enfatizando que neste período (de 0 a 6 anos) é importante trabalhar as competências motoras e psicomotoras para o desenvolvimento das crianças, sugerindo algumas estratégias para a organização didática do estagiário; a segunda, intitulada “presença do movimento na educação infantil: idéias e práticas correntes”, tem como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de (1998, vol. 3), e indica que as atividades que privilegiam a apreensão e a significação do movimento são os jogos, as brincadeiras, as danças e as práticas esportivas.

A *Videoteca* é composta por 05 (cinco) vídeos: “o personalismo 3 a 6 anos e idade”, é um vídeo elaborado por alunos do curso de Psicologia da Universidade Paulista (Unip) na disciplina Psicologia Sócio-Interacionista e descreve a personalidade das crianças neste período, a partir da teoria pedagógica elaborada pelo francês Henri Wallon; os vídeos “brincar na educação infantil”, “a importância de brincar” e “a criança e o brincar 0001”, sugerem a importância da

⁸⁷ Sítio que tem a características de depositar vídeos gratuitamente através de uma conta junto ao servidor de internet Gmail.

brincadeira na formação das crianças nesta etapa da educação básica; o quinto vídeo, chamado “Educação Física escolar/educação infantil” traz uma aula de educação física na educação infantil por uma professora que divulgou na internet algumas experiências entre os meses de fevereiro e março de 2009.

O *Fórum temático 2* teve como objetivo comentar os textos e os vídeos, na tentativa de fazer aproximações com a realidade que estava sendo observada nas escolas em que os alunos estavam imersos. O *Fórum de Relato das Atividades* daquela semana teve 66 (sessenta e seis) postagens.

Na **3ª Semana** (22-28/03/2010), o *Sumário* recomendava melhor atenção às características das atividades para serem trabalhadas neste nível de ensino e, que os jogos e as brincadeiras seriam as principais ferramentas para o planejamento das intervenções dos alunos.

As *Leituras Obrigatórias* possuíam 03 (três) textos de base: o primeiro, chamado “que atividades realiza esta criança”, levanta uma problemática causada pelo desenvolvimento das tecnologias, e nos mostra como necessário o resgate para as brincadeiras e jogos que oferecem maior interação entre as crianças até os 06 (seis) anos de idade; o segundo texto, intitulado “jogos e aprendizagem de noções matemáticas e letramento”, sugere que a partir da utilização de elementos básicos matemáticos através de resolução de problemas as crianças desenvolvem a capacidade de síntese, análise reflexão, formulação de hipóteses, etc, enquanto que a utilização dos jogos atrelados às letras pode auxiliar na capacidade interpretativa no desenvolvimento delas; o terceiro texto, chamado “planejamento e objetivos da Educação Física infantil”, expõe a necessidade de planejamento na prática docente a partir da definição de objetivos quando há identificação das dificuldades e potencialidades das crianças bem como, quando estas se encontram passivas de melhoramento, ou seja, dificuldades com as quais se pode trabalhar.

A *Videoteca* possui 04 (quatro) vídeos: em “educação infantil – parte 1”, é apontada a divisão entre creches e pré-escola na educação infantil do mesmo modo que relata o ingresso das crianças na escola refletindo sobre possíveis estratégias para acolher estas num ambiente diferente de suas casas e longe dos pais; o segundo vídeo, chamado “a importância do jogo na educação infantil”, retrata mais uma vez a importância do *brincar* na formação das crianças; “educação infantil” (parte 3) foi produzido em 2000 e traz relações das estratégias relatadas por professoras no cotidiano escolar com o Referencial Nacional Curricular da Educação Infantil e a necessidade da formação continuada

de professores para tanto; o quarto vídeo (“Educação Física infantil”) traz como elemento principal para as aulas de educação física o desenvolvimento das capacidades motoras das crianças e aponta várias categorias de jogos para que o professor possa se utilizar para alcançar estes objetivos.

O *Fórum Temático 3*, teve como temática “planejamento, jogos e brincadeiras, rotinas e objetivos” e visou introduzir a discussão sobre os jogos e brincadeiras como estratégias a serem inseridas no planejamento dos estagiários. O *Fórum de Relato de Atividades* da semana teve 87 postagens.

Na **4ª Semana** (29/03-04/04/2010), o Sumário salienta que serão elaborados os primeiros planos de aula para que eles fossem aprimorando-os até o período em que iriam fazer suas intervenções.

As *Leituras Obrigatórias* desta semana foram: “como planejar aulas de Educação Física para as crianças”, o texto reforça mais uma vez a necessidade do desenvolvimento das capacidades psicomotoras nesta idade e descreve também algumas características desta idade como a capacidade de fazer distinções (certo ou errado, masculino e feminino, o que é possível fazer, etc.); o segundo texto, chamado: “planejando a intervenção educativa na Educação Física infantil”, sugere atividades que necessitem a utilização da imaginação das crianças (o faz-de-conta).

Nesta semana foi apresentado um modelo de plano de aula a ser seguido pelos alunos para orientar as suas intervenções, constando os objetivos da aula de acordo com os objetivos da escola, descrições sobre as estratégias a serem utilizadas para o alcance dos objetivos e os comentários do que de fato ocorreu na aula para auxiliar os estagiários nas intervenções futuras. Nesta ocasião, o plano de aula a ser formulado nesta semana seria aplicado na semana nº 7.

A *Videoteca* foi composta por 04 (quatro) vídeos: o primeiro (“adaptação na educação infantil”) traz um relato de experiência de uma professora sobre a adaptação das crianças no ambiente escolar; em “rotina na educação infantil 0001”, “trabalho sobre movimento eixo do referencial da educação infantil” e “planejando a atividade lúdica”, é expressa a necessidade do planejamento neste nível de ensino a partir das diferenças individuais, sociais e históricas das crianças, além de ter como foco o desenvolvimento de habilidades motoras através das atividades lúdicas; o último vídeo, chamado: “referenciais curriculares nacionais para a educação infantil”, aborda a síntese dentro desses mesmos referenciais, ou seja, este vídeo traz basicamente as mesmas informações contidas nos vídeos apresentados em semanas anteriores.

O *Fórum Temático* desta semana teve o título de “planejamento da intervenção” e teve como objetivo fazer com que os estagiários pudessem trocar informações a respeito dos seus planejamentos, formulações de objetivos e conjuntamente apresentar de maneira fundamentada os cuidados que se deve ter com as crianças na formulação das aulas. O *Fórum de Relato de Atividades* nesta semana contou com 53 (cinquenta e três) postagens.

Na **5ª Semana** (05-11/04/2010) o *Sumário* reitera os primeiros planos de aula recebidos pela instituição, tais quais, seriam avaliados e entregues para possíveis correções, para então serem aplicados na 7ª semana, conforme já descrevemos.

As *Leituras Obrigatórias* continuaram com mais 02 (dois) textos: “avaliação em Educação Física infantil”, o qual aponta os subsídios nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que trata da avaliação em educação física de acordo com três parâmetros, quais sejam: realização das práticas (se o aluno respeita os outros e a forma como ele executa as atividades); a valorização da cultura corporal de movimento (o interesse dos alunos a partir deste objeto da educação física) e a relação da educação física com saúde e qualidade de vida; e, o segundo texto, chamado: “Educação Física adaptada”, traz a descrição dos artigos 58º e 59º da LDBEN, que trata da educação para portadores de necessidade especiais e sugere que não existe ninguém perfeito e que todos possuímos algum tipo de necessidade.

A *Videoteca* destaca 04 (quatro) vídeos, são eles: “O movimento na educação infantil” que traz a importância do movimento na educação infantil, com identidade e autonomia que são necessários para o desenvolvimento das crianças; “Educação Física – equilíbrio”, que destaca estratégias para o desenvolvimento do equilíbrio; no vídeo chamado: “currículo e avaliação na educação infantil”, elaborado pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), destaca a avaliação não mais como um exame de mensuração do conhecimento, mas como parâmetro para a organização das aulas dos professores; e, “convivendo com a diferença”, mostra uma oficina organizada por uma escola particular junto com familiares e profissionais de saúde, em que os alunos da educação infantil passam momentos com crianças com necessidade especiais.

No *Fórum Temático* desta semana (“a avaliação e as adaptações nas aulas”) os acadêmicos teriam que postar a compreensão deles a respeito da avaliação e das possibilidades de uma educação física adaptada com base nos textos e vídeos nesta semana. O *Fórum de Relato de Atividades* contou com 46 postagens.

Nesta semana, a plataforma disponibilizou *Orientações para os Planos de Aula*, sugerindo a forma de organização das aulas para as intervenções dos alunos e dando-lhes conselhos sobre a forma como deveriam trabalhar com as crianças. Ainda neste período, os acadêmicos tiveram o prazo até do dia 12/04 para enviarem os Formulários de Acompanhamento do Estágio preenchidos e assinados.

A **6ª Semana** (12-18/04/2010) trazia em seu *Sumário* que os acadêmicos estavam em sua última semana do Estágio de Observação e que deveriam estar com seus planos de aula iniciais prontos para darem início às intervenções. Sugere ainda que fosse feita uma revisão até o momento para que pudessem iniciar a construção do Relatório de Observação que terminaria de ser preenchido no 2º Encontro Presencial, previsto para o dia 24/04. Nesta semana não houve *Leituras Obrigatórias*.

A *Videoteca* possui 03 (três) vídeos: em “professor de Educação Física 0001”, aborda-se a necessidade do professor de ter uma formação específica para atuar na educação infantil com o intuito de efetivar uma qualidade na educação; o vídeo chamado “perfil do professor” nos mostra a necessidade do professor refletir sobre sua própria prática e estar bem próximo aos seus alunos neste nível de ensino, possibilitando laços de afetividade, estimulando a criatividade e potencialidades dos alunos; em “100 formas de mostrar as crianças que você se importa”, vemos uma série de sugestões no trato com as crianças.

O *Fórum Temático* desta semana, intitulado “o professor e suas ações”, solicita que os alunos comentem a respeito do que fora observado nas escolas durante o período inicial de estágio, como estavam elaborando seus planos de aula e como se dava a organização os preparativos para as intervenções. O *Fórum de Relato de Atividades* nesta semana contou com 49 postagens.

Ainda nesta semana, *Novas Orientações Quanto a Construção dos Planos de Aula* foram dadas, no sentido de preparar os acadêmicos quanto às possibilidades dos planos não ocorrerem da forma esperada; observar com atenção se o mesmo plano de aula pode ser aplicado em mais de uma turma; e com o intuito de ceder um exemplo de preenchimento de um plano de aula para que os acadêmicos possam ter uma idéia de como devem fazê-los.

A **7ª Semana** (19-25/04/2010), traz em seu *Sumário* um diálogo sobre a 1ª semana no Estágio de Intervenção com as expectativas e alertas sobre o período de observação. Nesta semana também não houve *Leituras Obrigatórias*. Existe um campo chamado *Re-envio dos planos de aula para a semana 8* (2ª semana de intervenção) para os alunos

depositarem e outro campo chamado *Relatório de Observação*, que foi o espaço utilizado para os alunos enviarem seus relatórios iniciais do estágio e que foi aberto no 2º encontro presencial, ocorrido no dia 24/04⁸⁸.

A *Videoteca* foi composta por 02 (dois) vídeos: em “clip homenagem à educação infantil – texto de Rubem Alves”, encontramos trechos da obra de Rubem Alves falando sobre a educação de crianças; o segundo vídeo, chamado: “Anderson Guimarães – wolverine aula – aquecimento hot whells” mostra uma aula de educação física, em que as crianças brincam de dirigir carro de maneira imaginativa.

O *Fórum Temático* da semana teve como título “os materiais de estudo foram úteis? Que valor dão hoje à educação infantil?”, para que os alunos comentassem, a partir da inserção deles na escola, a contribuição do material didático disponibilizado até então. No *Fórum de Relato de Atividades* houve 57 postagens.

O ícone referente ao 2º Encontro Presencial direciona para a programação deste evento, que contava com: uma síntese oral sobre o período de observação, uma revisão sobre a construção dos planos de aula, relatos sobre o primeiro contato das intervenções realizadas, esclarecimentos de dúvidas sobre o estágio, esclarecimentos sobre as atividades a serem desenvolvidas na plataforma sobre o Relatório de Observação e demais assuntos que possam ocorrer.

Na **8ª Semana** (26/04-02/05/2010), o *Sumário* aborda que a plataforma está organizada de maneira coerente a cada semana e pede para que os acadêmicos sigam-na para melhor desenvolver a disciplina. Um campo foi aberto para uma atividade exclusiva para os alunos que faltaram no 2º Encontro Presencial. Havia mais dois campos na plataforma: o de *Re-envio dos planos de aula para a semana 9* (3ª semana de intervenção) e outro campo para *Envio dos planos de aula da semana 10* (4ª semana de intervenção).

A *Videoteca* foi dividida em duas etapas: na primeira, o vídeo “aula de Educação Física escolar” mostra uma brincadeira com música com as crianças na aula de educação física; os outros dois vídeos “parlendas, cantigas e trava-língua” divididos em duas partes nos trazem alguns exemplos de cantigas para serem trabalhadas com as crianças; a segunda etapa trouxe dois vídeos com o mesmo título “brincadeiras de criança”, que apresenta ao fundo composição de Flávio Almeida

⁸⁸ Neste Encontro Presencial pude estar presente, ocasião em que selecionei e fiz contatos com os possíveis sujeitos para a pesquisa.

Patrocínio, em que um vídeo resgata as brincadeiras contidas na letra da canção e no outro oferecem imagens de crianças brincando.

Nesta semana foi acrescentado um artigo⁸⁹ de Maria Solange Portela Santarém e Maricélia Silva da Cruz, que trata sobre reflexões referente a avaliação na educação infantil.

No *Fórum Temático* desta semana (“brincadeiras de criança e avaliação”) foi sugerido que os alunos entrassem mais de uma vez para poder comentar sobre os relatos dos colegas. O *Fórum de Relato de Atividades* teve 67 postagens.

Na **9ª Semana** (03-09/05/2010), a plataforma trazia os PCNs para a educação infantil. O *Sumário* sugeria que ele fosse lido detalhadamente para ser discutido no *Fórum Temático* (“os PCN da educação infantil”). Também solicitava que os alunos corrigissem seus planos de aula antes de fazer as intervenções.

A plataforma também trazia um novo modelo de plano de aula, mais enxuto e com apenas uma página. Também havia um campo para depósito dos planos de aula da semana 11(4ª intervenção). O *Fórum de Relato de Atividades* teve 65 postagens. Nesta semana não houve a utilização da *Videoteca*.

Na **10ª Semana** (10-16/05/2010), o *Sumário* apontava que os alunos corrigissem os planos de aula da semana 11 (5ª semana de intervenção). A plataforma também tinha um espaço para o depósito dos planos de aula da semana 12 (6ª semana de intervenção).

A *Videoteca* possuía 02 (dois) vídeos: o primeiro, chamado: “aula do tio Alex – maternal 1”, mostrando uma aula de educação física em que o professor faz uma espécie de alongamento no início da aula e depois brinca a partir da imaginação das crianças; em “atividade de equilíbrio CEO”, encontramos mais exemplos de atividades que podem desenvolver a aptidão motora, e equilíbrio com as crianças na educação infantil.

O *Fórum Temático*, intitulado: “uma visão crítica sobre as atividades e atitudes na educação infantil”, tinha como objetivo a reflexão dos alunos a respeito dos vídeos, sobre as atitudes dos professores, o comportamento das crianças, as atividades escolhidas, etc. O *Fórum de Relato de Atividades* desta semana teve 76 postagens. Havia ainda um aviso sobre a entrega dos formulários de acompanhamento de estágio preenchidos e assinados até o dia 17/05.

⁸⁹ Disponível em: <http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/avaliacaoformativa.htm> (acessado em 15/02/2011).

A **11ª Semana** (17-23/05/2010) tinha em seu Sumário basicamente a revisão dos planos de aula desta semana e na *Videoteca* uma entrevista dividida em 04 (quatro) partes com a Psicóloga Maria Stella Cabaz Tavares exibida pela TVB⁹⁰ e postada no sítio www.youtube.com em dezembro de 2006. Este material foi sugerido para que fosse utilizado no ensaio que cada acadêmico teria que elaborar como uma das atividades prevista para a disciplina.

O *Fórum Temático* desta semana teve como título o “debate sobre as posições da especialista”, para que levassem em consideração as experiências que estavam tendo durante o Estágio de Intervenção.

Havia também um espaço na plataforma para o depósito dos planos de aula da semana 13 do estágio (6ª intervenção). No *Fórum de Relato de Atividades*, houve 72 postagens. Outro elemento importante contido no Sumário desta semana trata do incentivo à elaboração dos ensaios dentro da disciplina, pois estes teriam uma publicação pela UnB, intitulada “Educação Física na Educação Infantil: a experiência do Estágio no Ensino à Distância”.

Na **12ª Semana** (24-30/05/2010), o *Sumário* tratava da preparação do plano de aula da semana 14 (7ª intervenção), solicitando também a preparação de algum tipo de avaliação junto às crianças. Uma característica peculiar nesta semana foi a solicitação de algum tipo de registro das aulas feita pelos acadêmicos (fotografias ou filmagens). Não houve *Leituras Obrigatórias* e nem utilização da *Videoteca*. Também havia um campo para o depósito dos planos de aula para a semana 14.

Somente o *Fórum de Relato de Atividades* foi utilizado para que os acadêmicos pudessem trocar as suas experiências durante aquela semana, gerando um total de 99 postagens.

Novamente os alunos foram estimulados a continuarem na confecção do ensaio com mais um convite de que este trabalho seria publicado e que seria um “privilégio” para os estagiários.

Na **13ª Semana** (31/05-06/06/2010), o *Sumário* alertava para que os acadêmicos revisassem o plano de aula nº 14 (o da última intervenção) e solicitava também que estes preenchessem os formulários para serem enviados a UnB. Pela segunda semana consecutiva eles abordavam a necessidade de seguir as orientações fornecidas para a elaboração do estágio, só que este documento estava na plataforma da 14ª semana.

⁹⁰ Afiliada a Rede Record em Campinas/SP.

Mais uma vez, somente o *Fórum de Relato de Atividades* estava aberto para que os alunos pudessem continuar a trocar suas experiências no decorrer da semana. No total foram 94 postagens.

Na **14ª Semana** (07-13/06/2010), o *Sumário* anunciava os momentos finais do estágio, e solicitava que os alunos fizessem suas avaliações finais, além de preencher os formulários necessários pelo professor regente de turma, com o parecer final do estágio do acadêmico. Havia um texto depositado neste espaço da plataforma com as orientações para a elaboração de um ensaio, contendo os elementos básicos de introdução, desenvolvimento e conclusão.

O *Fórum de Relato de Atividades* contou com o número de 97 postagens. Foi solicitado que todo o material de registro em fotografias e filmagens fosse arquivado em DVD para que fosse enviado a UnB.

A **15ª Semana** (14-20/06/2010) foi organizada de maneira a iniciar o fechamento da disciplina com o Formulário para avaliação pelos professores regentes a ser aplicado na última semana de intervenção dos estagiários. Foi criado um espaço para depósito dos ensaios e outro para o envio do Relatório Final de Estágio. Havia também um aviso para a entrega dos formulários de acompanhamento do estágio preenchidos e assinados até o dia 21/06.

No Sumário, foi descrito como seria organizado o processo de avaliação da disciplina, demonstrado a seguir:

“Para fechar a disciplina serão considerados:

- Fóruns temáticos - no total valendo 11% da nota;
 - Fóruns de relatos - no total valendo 14% da nota;
 - Relatório de observação - no total valendo 10% da nota;
 - Planos de aulas - no total valendo 32% da nota;
 - Ensaio - no total valendo 14% da nota;
 - Relatório final - no total valendo 14% da nota;
 - Autoavaliação - no total valendo 5% da nota.
- (será realizada no último encontro presencial)”

A **16ª Semana** (21-27/06/2010) o Sumário tratava do fechamento da disciplina e orientava os alunos para o 3º e último Encontro Presencial que seria no dia 26/06, mas devido aos festejos juninos (muito presente nesta região), acabou sendo adiado para o dia 03/07⁹¹.

⁹¹ Pude participar do último encontro presencial da disciplina. Foi neste período que as entrevistas com os sujeitos desta pesquisa foram realizadas.

Havia um campo com um questionário para que o estagiário fizesse uma autoavaliação para terminar de compor o quadro avaliativo do semestre.

Com esta descrição de como se deu a disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil, entendemos que se torna compreensível o contexto específico que orienta e registra as experiências docentes dos acadêmicos do curso. Assim, no próximo capítulo, passamos a descrever e discutir cada caso da pesquisa, lembrando que são 04 (quatro) sujeitos que fazem parte do *corpus* de análise, cuja característica comum, como já afirmamos, é o fato de todos terem vivenciado, no estágio supervisionado, suas primeiras experiências docentes.

CAPÍTULO III – OS ESTUDOS DE CASO

Neste capítulo trataremos de descrever os casos que servem de base para as nossas observações nesta pesquisa. *Iza, Max, Karla e Andrea* são os sujeitos que estudamos com o intuito de compreender os significados gerados a partir das suas experiências docentes no momento em que ocorreu a 1ª etapa do estágio supervisionado, realizado na educação infantil. Não é demais reiterar que os 04 (quatro) casos estudados tiveram como critério de inclusão o fato de, em depoimento preliminar, afirmarem não ter tido nenhuma experiência docente no âmbito da educação física anteriormente ao estágio supervisionado do curso de licenciatura em questão, o que aumenta a importância dos significados expressos pelos mesmos quanto à relevância do estágio em suas formações como professores.

Na descrição de cada caso, traçamos, num primeiro momento, aspectos da biografia de cada um, explorando suas experiências anteriores como alunos na educação física escolar e práticas corporais que fizeram/fazem parte das suas vidas, seja na educação básica (levando em consideração que isto é uma potencialidade na atuação no momento do estágio de cada um), seja fora da escola e também, explorando seu(s) motivo(s) de ingresso no curso oferecido no polo de apoio presencial de Piritiba/BA.

Para a construção da segunda parte das descrições, focamos nossos esforços para observarmos a relação dos acadêmicos a partir do seu acesso ao curso e as atividades organizadas durante esta 1ª etapa do estágio com base nas entrevistas concedidas ao final do estágio, juntamente com o material construído por eles, como: os planos de aula, os relatos de intervenção, os relatórios de diagnóstico e de conclusão do estágio, bem como os ensaios que cada um deles elaborou como uma das etapas da disciplina.

Com base nos planos de aula e seus relatos, elaboramos o terceiro momento de descrição dos casos, abordando a experiência propriamente dita do estágio. Como possibilidade de maximização das atividades propostas durante a disciplina na plataforma *Moodle*, utilizamos os comentários postados nos *Fóruns Temáticos*⁹² e nos *Fóruns de Relato*

⁹² Das 16 (dezesseis) semana que a disciplina durou, o Fórum Temático só aparece nas 11 (onze) primeiras semanas, enquanto que os Fóruns de Relatos de Atividades se dá até a 14ª semana.

de Atividades que a cada semana, durante o período de estágio, era propiciado, além das *entrevistas* e dos *Relatórios Finais de Estágio*, com o intuito de caracterizarmos as interpretações oferecidas pelos casos durante este período, organizando assim o quarto momento de descrição dos casos.

3.1. Caso 01: Iza

3.1.1 Apresentação e breve biografia na Educação Física na educação básica

Com 27 (vinte e sete) anos de idade, Iza é solteira e trabalha como secretária de uma escola municipal. Nascida em Itaberaba/BA, mudou-se ainda na infância para a cidade Piritiba/BA, onde mora com os pais.

Alegando poucas possibilidades de lazer na cidade, Iza costuma sair às vezes, nos finais de semana pela noite, para casa de amigos para conversar. Semanalmente sua rotina de trabalho é comum para muitos brasileiros. Trabalha de segunda à sexta de 07:30 até as 17:30 com intervalo de duas horas para almoço. Quando chega em casa, geralmente cumpre com suas tarefas domésticas e logo após tenta fazer as atividades do curso de educação física. Geralmente aos sábados vai ao polo de apoio presencial, independentemente de ter ou não aula presencial, e aos domingos quando não está fazendo os trabalhos do curso gosta de assistir filmes.

Iza teve aulas de educação física da 5ª série do ensino fundamental até o 1º ano do ensino médio. Nos dois anos seguintes ela mudou para o período noturno e a disciplina não era ofertada - muito provavelmente devido à interpretação dada ao artigo 26º da LDBEN nº 9.394/96, que até 2003⁹³ em sua redação apresentava como facultativa no período noturno.

Sobre como foram as aulas de educação física de Iza em sua formação na educação básica, ela pouco recordava. Ela relembra que na 6ª série, na maioria das vezes as meninas ficavam conversando sobre novelas ou sobre o final de semana, momentos dos quais ela não gostava de participar. Ela também relembra que o espaço físico para as aulas era

⁹³ A redação foi alterada pela última vez através da Lei nº 10.793/2003.

uma área com muitas pedras e com exposição ao sol, o que dificultava a participação nas aulas. Somente os meninos que eram “fanáticos” por futebol, nas palavras dela, encaravam as aulas naquelas condições.

Numa escola municipal, ela declarou que na 5ª e 6ª série os professores deixavam as aulas por conta dos alunos, deixando os materiais como bolas, por exemplo, para que eles as usassem da forma que quisessem. Ela também comenta que as aulas eram de 50 (cinquenta) minutos e eram conjugadas as duas aulas semanais nas sextas-feiras.

Passando a estudar numa escola estadual na 7ª e 8ª série, as práticas corporais mais vivenciadas por Iza foram relativas ao esporte, sobretudo o futebol e o voleibol. Ela começou a ser mais participativa nas aulas, por causa dos meninos que incentivavam as meninas a participarem. Ela destaca que “foi um momento muito bom porque a gente participava. A turma era unida e todo mundo estava junto para qualquer coisa. Não havia aquela divisão de grupo, como em qualquer lugar” (ENTREVISTA). Ela só tinha medo de praticar estes esportes nas aulas de educação física diante da possibilidade de levar uma “bolada” de algum(a) colega ou também pelo fato de poder quebrar uma janela ou coisa parecida.

O início das aulas de educação física se dava a partir do sinal que era tocado na escola. Os alunos geralmente corriam para a secretaria (local onde ficavam depositados os materiais e as bolas para as aulas), ou então o professor se encaminhava à sala com o material pronto. O final da aula ocorria com o mesmo sinal, sem uma conversa ou discussão dos alunos com relação há algum fato ocorrido na aula.

No ensino médio, precisamente no 1º ano, Iza passou a estudar numa escola particular que possuía uma melhor estrutura física, com espaços diferenciados para as aulas de educação física: campo de futebol, quadra de futsal, vôlei e basquetebol. Só não havia aulas de natação. Fica bastante claro que o esporte era a prática hegemônica nas aulas, se não a única. Não havia uma divisão claramente apontada entre meninos e meninas, mas Iza aponta um aspecto que merece ser destacado, em que o professor deixava o grupo livre e estes segregavam aqueles que mais se destacam nas modalidades esportivas praticadas por eles:

“[...] no 1º ano, por exemplo, ficava ao critério dos meninos o que podia acontecer durante a aula... Nunca estimulava as meninas para participarem das aulas. Normalmente era assim,

os meninos se organizavam em ‘grupinhos’, se sentiam os ‘donos do pedaço’ e os mais habilidosos e assim aconteciam as aulas. Os ‘outros’ assistiam, conversavam, ficavam fazendo qualquer outra coisa, contanto que estivesse por ali, não podiam se afastar da área onde as aulas eram realizadas”(ENTREVISTA).

Pelo fato de ser bem relacionada com os colegas, Iza não se sentia excluída das aulas, apesar de que, como não dominava as habilidades “futebolísticas”, ficava meio por fora do jogo.

Quando se aproximava algum evento esportivo de impacto na mídia em escala mundial, como os Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo, os professores passavam trabalhos de pesquisas a serem apresentados sob a forma de seminário, que de acordo com Iza, eram apresentadas de maneira livre, em que cada aluno escolhia sobre como e o que iria falar.

Iza destaca que nunca foi avaliada por testes físicos, e que a avaliação se dava pela frequência e participação nas aulas. Ela via as aulas de educação física como uma atividade de lazer, já que não havia nada organizado pelo professor como uma ação educativa.

Ao ser indagada sobre a influência das aulas que tivera na educação básica na experiência docente como estagiária, agora no curso de licenciatura em educação física, ela traz um comentário que nos parece pertinente, no sentido de observarmos uma percepção diferenciada que pode auxiliar na sua prática pedagógica futura. Eis o comentário:

“Acredito que houve influência dos professores de educação física que tive sim, mas no sentido de não fazer coisas que eles deixavam de fazer com os seus alunos [...] A atenção do professor deve estar primeiramente diante da turma, ou seja, pra mim o que eu via que os professores faziam, de deixar os alunos decidirem a aula e ficar longe, me fez refletir a não tratar os meus alunos dessa forma e fico pensando em tentar envolver todos na atividade sempre. Existem aqueles que tem medo de fazer a aula e a minha atenção foi mais voltada para esses” (ENTREVISTA).

Para ela, a falta de estímulo dos professores para suprir as inseguranças dos alunos em relação à participação das aulas através das práticas corporais era um dos elementos que marcavam a sua prática como estagiária. Em algumas atividades, durante o estágio, ela relembra que os alunos tinham vergonha de abraçar os colegas e, como estratégia para suprir esta dificuldade, as crianças tiveram que abraçar a estagiária.

3.1.2 O acesso ao curso e as atividades na disciplina de estágio

A opção de Iza em fazer o curso de licenciatura em educação física se deu, primeiramente, pelo fato de que, desde a sua infância seu pai dizia que ela levava jeito para ser professora, pois sempre gostara de brincar de “escolinha”; em segundo lugar, pela necessidade de continuar seus estudos após o término do ensino médio e aproveitar a oportunidade da UAB (em parceria com a UnB) estar oferecendo o curso no município em que residia; por fim, Iza destaca que foi influenciada por um amigo que queria fazer o concurso vestibular nos cursos que estavam sendo oferecidos naquela ocasião, o que despertou nela o interesse em fazer esta graduação.

Sem possuir computador em sua residência, Iza utiliza na maioria das vezes o espaço do polo para acessar a internet e fazer as tarefas do curso. Quando não utiliza este ambiente, ela o faz na casa de amigos. Acessando à plataforma do curso aproximadamente 03 (três) vezes por semana, e quando tem um acúmulo de atividades, ela acessa pelo menos uma hora nos dias em que tem essa possibilidade.

Ao ser perguntada sobre como ela adquiria o material da disciplina, se imprimia ou lia direto na plataforma, Iza salienta que no começo do curso ela imprimia o material, mas foi chamada a atenção pelo fato de não estar acessando a plataforma⁹⁴.

Quando se deu a abertura da disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil, ela não tinha dimensão do que iria fazer, o que lhe gerava uma certa ansiedade, pelo fato de acreditar que os alunos poderiam ter resistência às atividades que seriam propostas durante as intervenções. Como o estágio seria numa creche, ela passou a ficar mais tranquila, pois poderia pedir ajuda aos professores regentes das turmas em que iria intervir.

⁹⁴ É possível controlar o número de entrada, acessos e permanências dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem. O Moodle possui este dispositivo, mas somente têm acesso a estes, os tutores e professores das disciplinas.

Como a escolha dos locais de estágio seria individual, Iza decidiu fazer numa escola diferente da que trabalhava, por entender que, na sua escola, os alunos não iriam vê-la como professora e sim como secretária ou diretora (já que muitas vezes os alunos pensavam que ela fosse a diretora da escola em que trabalha) e também por não achar adequado o espaço físico da escola para a prática de aulas de educação física. Vejamos:

“Eles não entenderiam a minha linguagem como professora. Também não achava o espaço adequado... É um terreno de cascalho, com muitas pedras e aberto, com bastante sol, então preferi a realidade da educação infantil numa creche. Chegando lá me apresentei, falei sobre o curso, falei das atividades previstas pela disciplina de estágio e então ela me apresentou a todas as professoras e deixou que eu escolhesse quais as turmas eu queria trabalhar” (ENTREVISTA).

Como sabemos, da 1ª à 6ª semana da disciplina houve dedicação para a observação do campo de intervenção pelos acadêmicos, culminando no *relatório de observação* a ser confeccionado e entregue no segundo encontro presencial, que ocorreu no dia 24/04/2010. Neste relatório, Iza expressou expectativas positivas quanto ao estágio por ter achado a creche um ambiente agradável.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola existia, mas a estagiária não conseguiu ter acesso. Ela tinha a intenção de compreender como a educação física estava integrada na escola. Este é um ponto crucial para saber como planejar as aulas, ou seja, pensando a partir do PPP é que podemos elaborar a idéia de sujeito que se pretende formar na escola e, assim, pensar nas estratégias para a formação deste sujeito levando em consideração tanto as discussões epistemológicas do campo, como da especificidade cultural de cada escola.

No relatório de observação do estágio, ela faz uma pequena descrição dos espaços físicos, seguido pela descrição dos seus alunos, porém de maneira genérica, das duas turmas que iria trabalhar. A turma do maternal (crianças de 3 e 4 anos) com 21 (vinte e uma) crianças e o pré-escolar (crianças de 4 e 5 anos) com 17 (dezesete). A seguir uma descrição pela própria estagiária da rotina dos alunos na escola:

“as crianças chegavam e se dirigiam para a sala onde ocorria acolhida e brincavam com os jogos,

depois se dirigiam para o café da manhã, retornando a sala formavam um círculo na sala, cantavam e, logo, a professora contava uma história, momento o qual fiquei surpresa, pois, as crianças em silêncio transmitindo um ar de curiosidade prestavam atenção em tudo o que a professora falava. Após, a professora perguntava a turma o título da história, nomes dos personagens, trabalhava com reconhecimento de letras e todos participavam da aula com muito entusiasmo” (RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE ESTÁGIO).

Iza observou também que as crianças ficavam o tempo todo realizando atividades para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever. Destacou também que, de acordo com os vídeos observados e contidos na plataforma *Moodle*, seria “brincando que a criança aprende”. Esta é uma primeira impressão que acabou se configurando por todo o período de observação. Inclusive ela também aponta no relatório de observação que pretende trabalhar com atividades lúdicas e recreativas nas suas intervenções como estagiária. Ela prossegue destacando as atividades que a professora da classe elaborava para o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças e finaliza o relatório de observação planejando conversar inicialmente com as crianças para saber delas as atividades, músicas e jogos que mais gostam de fazer, a fim de pensar no seu planejamento a ser executado da 7^a à 14^a semana do estágio, que correspondeu ao período de intervenção e de experiência docente efetivada.

A interação proporcionada pelos *Fóruns Temáticos*⁹⁵, durante o período da disciplina, foi o momento em que os estagiários puderam manter o diálogo entre os textos confeccionados pelos professores, os vídeos sugeridos, e a compreensão deles diante destes materiais mediada pelo tutor a distância. Em cada semana, em que havia textos e vídeos para serem lidos e observados, haviam questões a serem respondidas e discutidas com os alunos do curso durante o período da disciplina. Com

⁹⁵ “O estágio no ensino infantil: o ambiente e nossas ações neste”; “a criança da educação infantil e suas atividades”; “planejamento, jogos e brincadeiras, rotinas e objetivos”; “planejamento da intervenção”; “avaliação e as adaptações nas aulas; “o professor e suas ações”; “os materiais de estudo disponibilizados foram úteis? Que valor dão hoje à educação infantil?”; brincadeiras de criança e avaliação”; “o PCN da educação infantil; “uma visão crítica sobre as atividades na educação infantil”; “debates sobre as posições da especialista”; “a experiência do estágio”.

18 (dezoito) participações nos fóruns durante o período de estágio em sua primeira etapa, Iza foi pontual em falar sobre os textos e vídeos contidos na plataforma, sem fazer alusão às suas intervenções na escola.

3.1.3 A experiência docente

Houve uma confusão na elaboração dos planos de aula antes do estágio, por conta do número de aulas que seriam dadas por semana. Como Iza iria trabalhar em duas turmas, o maternal e o pré-escolar, o previsto seriam duas aulas para cada turma por semana, chegando a um total de 04 (quatro) planos de aula a serem elaborados por semana. Porém, como alguns colegas iriam utilizar o mesmo plano de aula para as duas turmas, da 2ª semana em diante, Iza fez a mesma coisa. Este fato deve ser observado com bastante atenção, por conta de que se espera que cada turma tenha as suas características específicas, o que gerariam planos de aula diferenciados para cada turma. Fazemos uma breve descrição das 07 (sete) semanas de estágio de Iza.

Os planos de aula estavam organizados por *Unidades Temáticas* (UT), em que basicamente foram desenvolvidas atividades como os *jogos e brincadeiras* infantis, na condição de estratégias para a aquisição de habilidades motoras (correr, pular, saltar, etc.), higiene corporal, ludicidade, socialização dos alunos e o desenvolvimento da qualidade física equilíbrio. Para exemplificar, exaltamos as que foram incluídas nos planos de aula durante a intervenção de estágio:

Desenvolvimento da psicomotricidade, estimular o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, vivências corporais, ludicidade, recreação, afetividade, companheirismo, socialização (1ª e 2ª semana);

Estimular o desenvolvimento as vivências corporais, ludicidade, recreação, afetividade, socialização por meio de improvisações e interpretações musicais (3ª, 4ª e 5ª semana);

Coordenação motora; respeito; trabalho em grupo; noções de higiene; socialização e afetividade (6ª semana);

Socialização; afetividade; respeito pelo próximo; trabalho em grupo; coordenação motora; e noções de higiene (7ª e 8ª semana).

Diante das Unidades Temáticas, em diversos momentos estas se confundem com os objetivos gerais a serem alcançados nestas UTs. Os objetivos, como já destacamos anteriormente, visam de maneira geral o desenvolvimento de habilidades motoras, a socialização entre as crianças, o desenvolvimento do equilíbrio, além de aspectos de higiene pessoal e integração das crianças. Como os aspectos didático-pedagógicos na educação física na educação infantil ainda são pouco explorados, parece que ainda tem-se muito a fazer neste campo em construção. Vale salientar também que, paralelamente ao estágio, os acadêmicos estavam cursando a disciplina “crescimento e desenvolvimento motor”, o que pode ter influenciado nas escolhas durante o estágio na educação infantil, pelo menos nos discursos dos planos de aula. A ênfase na psicomotricidade e no desenvolvimento das habilidades motoras foram apontados pelo tutor presencial, que observava que os acadêmicos não buscavam os elementos da disciplina “pedagogia da educação infantil”.

Em alguns momentos foi necessário alterar as intervenções planejadas de acordo com algumas datas comemorativas em que a escola estava envolvida, como por exemplo, o “dia do índio”. Iza levou equipamento de áudio para trabalhar com as crianças atividades que fossem relacionadas à temática, tão explorada pelas escolas. Este é um exemplo claro de incorporação da cultura escolar em que professor-estagiário acaba incorporando e planejando suas aulas a partir das manifestações que lhe são intrínsecas. Outro momento em que ela destaca esta adequação com as atividades propostas pela professora regente da turma se refere ao “descobrimento do Brasil”, conforme destacamos:

“Demos início, a aula começou com uma roda de conversa, onde cantamos a música Indiozinho, e aproveitando a oportunidade, funcionou como um reforço para uma apresentação de parlendas⁹⁶ programada pela professora regente e por meio de uma pequena história falou sobre o ‘Descobrimento do Brasil’, já que hoje

⁹⁶ São versos infantis com rimas, criados para as mais diferentes finalidades, entre elas divertir, acalmar, ajudar a decorar números ou escolher quem deve iniciar uma brincadeira.

comemoramos o ‘aniversário do Brasil’”
(RELATO DA AULA 02 COM O MATERNAL).

A incorporação no planejamento de datas cívicas ou comemorativas na escola, conforme o exemplo acima destaca, se apresenta de forma anacrônica, ou seja, comemorar o dia do índio mostrando uma cultura estática em que se apresentam como seres humanos que vivem da caça e moram em ocas, enquanto podemos nos deparar nas ruas com índios pedindo esmolas, sendo assassinados nas cidades⁹⁷, etc.

De maneira geral, as aulas sempre iniciavam e encerravam com um alongamento, tratado de maneira lúdica com os alunos, para que eles pudessem se preparar para as atividades a serem realizadas nas aulas.

O encerramento do estágio foi marcado com a exibição de um vídeo com diversas fotografias dos alunos durante o período de intervenção de Iza, marcado também por algumas brincadeiras e lanche com os pequenos.

3.1.4 Interpretando a experiência docente

Neste campo de observação, o primeiro elemento destacado por Iza refere-se à relação estabelecida entre ela e os demais agentes que fazem parte da escola 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.

Com relação ao 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

⁹⁷ Faço aqui uma referência ao índio assassinado num ponto de ônibus na cidade de Brasília em abril de 1997, queimado vivo por jovens de classe média.

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, diante da arquitetura da escola. 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 de 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.

Ao ser indagada sobre uma possível falta de um acompanhamento mais próximo do curso para efetivamente supervisionar as suas intervenções, ela destaca que não havia pensado nesta possibilidade. Ela estava mais preocupada com o parecer do professor regente, que era necessário para a validação da intervenção realizada. Como não houve uma supervisão por parte do curso, Iza relata que os próprios colegas acabavam “fiscalizando” uns aos outros, além deles mesmos trocarem suas experiências e se ajudarem no aperfeiçoamento dos planejamentos que eram corrigidos pelos tutores à distância, conforme destacamos:

“[...] um colega tinha uma atividade para a turma dele essa semana e o tutor a distância chamou a atenção dele dizendo que a atividade que ele havia programado não estava adequada. Daí, uma atividade que eu estava pensando em fazer na

semana seguinte já havia sido observada pelo tutor a distância, então eu modifiquei o que eu pretendia fazer. Um exemplo: a ‘dança das cadeiras’. Aqueles que forem eliminados vão ficar fazendo o quê na aula? Vão ficar olhando (apontamentos do tutor)? Aí com isso eu fique pensando e tentei fazer adaptações para que os alunos não fossem eliminados da brincadeira” (ENTREVISTA).

Poderíamos aqui abrir um questionamento diante dessa forma de correção dos planos de aula: como podem os tutores a distância corrigir os planos de aula sem estarem inseridos no contexto? Sem tratar de minimizar o trabalho que estes fazem, mas é uma questão que precisa ser ponderada pela instituição de ensino.

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.

De acordo com Iza, as aulas foram pensadas a partir das dimensões⁹⁸: conceitual (o que se deve saber?); procedimental (o que se

⁹⁸ 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,

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).

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. Nos parece 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 as 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 à 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.

3.2 Caso 02: Max

3.2.1 Apresentação e breve biografia na Educação Física na educação básica

Natural de Piritiba/BA e com 26 (vinte e seis) anos de idade, Max trabalha a pelo menos 12 (doze) anos na área de informática e, atualmente faz parte de uma empresa de software, onde exerce a função de programador.

Considerado evangélico, Max costuma em seus momentos de lazer jogar futebol aos sábados com os amigos da igreja, tocar violão e também gosta de jogos de ação, futebol e corrida em seu videogame. Uma outra paixão é a música. Músico contrabaixista há 12 (doze) anos, Max entende esta como uma atividade de lazer, não obstante, se dedica profissionalmente tocando em algumas bandas com o objetivo de fazer músicas de autoria própria.

Tendo estudado sempre na rede privada de ensino, com relação às suas aulas de educação física na educação básica, da 1ª a 4ª série ele não se recorda de como eram realizadas as mesmas. Apenas lembra que eram as próprias professoras regentes de turma que realizavam atividades lúdicas para ele e seus colegas.

A partir da 5ª série até a 8ª série ele teve aulas com professores específicos de educação física. Na escola em que estudava, as aulas eram organizadas a partir da iniciação dos fundamentos básicos de algumas modalidades esportivas, como por exemplo: futebol, natação e voleibol. Nos períodos em que ocorriam grandes eventos esportivos como as Olimpíadas e a Copa do Mundo, a escola “fervia”, conforme relata Max:

“[...] era bem interessante essa questão das Olimpíadas. É que a gente tinha acesso a diversas modalidades esportivas e não somente o futebol. A gente tinha acesso ao atletismo (com corridas de longa distância, saltos e arremessos), natação e tênis de mesa. Quando era Copa do Mundo, fazíamos torneios entre salas, torneios intercolegiais. Era bem interessante” (ENTREVISTA).

Geralmente as turmas eram separadas por gênero. No depoimento de Max “geralmente era futebol só das meninas e futebol dos meninos, ou baleado (queimado) das meninas e futebol dos meninos”. Raramente havia outras modalidades esportivas, como o basquete ou voleibol, mesmo a escola tendo condições físicas para estas práticas corporais, o futebol era predominante. Porém, não havia um aprofundamento das modalidades esportivas, como as habilidades específicas inerentes a cada modalidade esportiva ou elementos táticos.

Na 5ª e 6ª série as aulas geralmente aconteciam nos períodos finais dos turnos da escola. Após o sinal, todos saíam da sala de aula em direção ao pátio da escola. Raramente era feita a chamada pelo professor. Geralmente eram as meninas que pegavam a caderneta e observavam a presença dos alunos da classe. Max não se recorda de no início das aulas, o professor explicar o que seria feito naquela aula ou alguma atividade final em que todos estivessem presentes para o término da aula. Outro comentário é que a partir da 7ª série os professores reclamavam quando os alunos retornavam suados após as aulas de educação física.

A avaliação se dava pela participação nas aulas, já que ele não se recorda de ter feito provas ou trabalhos, com exceção de uma ocasião, em que ele precisou organizar juntamente com alguns colegas uma maquete de um campo de futebol com as dimensões oficiais, em termos de proporção. Isto em virtude da Copa do Mundo de 1998.

Perguntado a respeito de como via as aulas, Max declara que as via sempre como uma forma de competição. Simplesmente era dada a bola e a aula acontecia. A professora chegava na sala de aula com uma bola e um apito, dividia a turma em dois, por gênero, e dava o material para os alunos, que se organizavam em equipes. Aqueles mais habilidosos sempre eram logo escolhidos para fazerem parte dos times. Como era amigo de todos na turma, Max geralmente era logo escolhido pelos colegas devido à sua afinidade. Ele relembra de um dos fatos que mais marcaram a sua vida escolar de acordo com as práticas esportivas:

“[...] O que mais marcou para mim foram as olimpíadas escolares, em que tive o privilégio de ser o primeiro colocado em algumas provas. Ganhei três provas de natação, duas de tênis de mesa e revezamento em equipe. As medalhas estão lá guardadas. Até já ganhei dois torneios de futebol por classe [...]” (ENTREVISTA).

Questionado se as suas experiências nas aulas de educação física na educação básica influenciaram às suas práticas como docente no momento no estágio supervisionado, Max diz que reproduziu muito dos elementos utilizados por seus professores, conforme vemos em um de seus relatos:

“Tive uma influência sim. Até pelo método de abordagem em sala de aula ou até dessa abertura de deixar que os alunos se organizem na formação dos times e chegarem num consenso do tipo ‘ah, nosso time vai ser esse aqui’, etc. Fazia um revezamento entre os times para que todos pudessem participar das aulas” (ENTREVISTA).

Ao ser indagado pela escolha em fazer um curso de licenciatura em educação física, Max esclarece que a princípio foi por causa do esporte, no sentido de poder contribuir no treinamento e formação de atletas. Acha sensacional a parte técnica e de preparação física para esta finalidade. Logo no início do curso, quando teve aulas de fisiologia, sentia-se bastante empolgado com o curso, mas quando começou a fazer disciplinas mais voltadas para a pedagogia, o curso tornou-se frustrante para ele. Comenta ainda que muitos colegas do curso sentiram a mesma coisa. Max confessa que não se sente apto a dar aulas na escola, mas pretende concluir o curso com a idéia de tentar atuar em outros espaços que não a escola.

3.2.2 O acesso ao curso e as atividades na disciplina de estágio

Com o término do ensino médio em 2001, Max tentou ingressar no ensino superior em diversos momentos. Primeiramente arriscou o curso de Ciência da Computação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), porém não conseguiu ser classificado para ingressar no curso. Com várias idas e vindas entre Salvador/BA, Jacobina/BA e Piritiba/BA, fez vários cursos técnicos na área de informática. Tentou ingressar no curso de Engenharia da Computação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Direito e Arquitetura pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Também tentou fazer o curso de Publicidade na Universidade Católica de Salvador (UCSAL), porém desistiu por conta dos valores das mensalidades que teria de arcar para a sua formação neste nível de ensino. Foi quando, em um de seus retornos

à cidade de Piritiba, observou a oferta de dois cursos oferecido ao Polo de Apoio Presencial e fez o concurso vestibular para ambos, tanto o de computação (oferecido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE) e o curso de licenciatura em educação física (oferecido pela UnB). Acabou optando pelo curso de educação física, primeiramente, por conta do início tardio das aulas e também pela quantidade de tarefas que já estava fazendo na época.

Como Max possui computador com acesso a internet em casa, ele faz as atividades do curso numa média de 03 (três) horas diárias, perfazendo um total de aproximadamente 18 (dezoito) horas semanais. Ele entra na plataforma do curso e observa as atividades da semana. Geralmente nas quartas e quintas-feiras ele participa dos fóruns, comentando os textos e vídeos em interação com os outros colegas. Na sexta-feira à noite ou nos sábados pela manhã ele posta as atividades referentes àquela semana.

Max afirmou que o material disponibilizado na plataforma *Moodle* referente à disciplina de estágio supervisionado em sua primeira etapa contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, fazendo-o pensar sobre diversos aspectos decorrentes das aulas e formas de intervenções, como por exemplo, as possibilidades pedagógicas a partir da capoeira. Outro destaque feito por ele trata da exclusão de algumas crianças nas atividades a serem desenvolvidas, conforme ele retrata:

“Se você vai fazer alguma atividade em que a criança vai ter que ‘pagar’ uma ‘prenda’, você vai ter que adaptar para que não haja constrangimento da criança na frente dos colegas e nem que ela seja excluída da brincadeira. Você acaba encontrando até na internet formas de adaptar os jogos para que isso não ocorra. Também acaba influenciando dentro da sala de aula, adaptando o jeito de agir do professor, de falar, de se portar diante de um acidente que possa acontecer, o que é normal, pois a criança está correndo e pode acabar se machucando. Neste sentido a plataforma ajuda bastante” (ENTREVISTA).

Diante das atividades previstas para a disciplina de estágio, a confecção do *Relatório de Observação* teve como base os seus comentários nos Fóruns de Relatos de Atividades, em que da 1ª a 6ª semana foram realizadas por ele observações para a construção dos

planos de aula de acordo com as turmas em que ele iria estagiar. Max relata que mesmo conhecendo os professores da turma, foi uma sensação de estranheza estar ali junto dos alunos observando tanto a prática pedagógica deste professor como observar as crianças com as quais iria trabalhar. Ele fotografou e filmou algumas aulas para registrar a rotina deste grupo para poder pensar nas próprias estratégias que poderia utilizar com a turma.

O ensaio, que era também uma atividade da disciplina, teve como título “Educação Física na Educação Infantil: desenvolvimento integral da criança”, onde ele enfatizou a inserção da educação física na educação infantil, apontando a adaptação de atividades e a importância da educação física neste nível de ensino, justificando também o desenvolvimento motor como a contribuição da educação física na educação infantil.

A participação de Max nos *Fóruns Temáticos* foi pontual de acordo com as suas percepções a respeito dos textos e vídeos, porém não dialogava com o debate construído em cada fórum. Tratava de responder somente as questões pertinentes a cada semana, porém deixou de participar do fórum temático que tratava especificamente do planejamento da intervenção. No fórum que tratava da avaliação e das adaptações na sala de aula, ele relata a presença de alunos com necessidades educativas especiais e observa que estes se destacam pela sua inteligência, esperteza, alegria e companheirismo. Ainda chama atenção para a necessidade dos professores estarem atentos para atender todas as crianças no cotidiano escolar.

3.2.3 A experiência docente

Max trabalhou com duas turmas em seu estágio: uma do pré-escolar, com crianças entre 05 (cinco) e 6 (seis) anos, totalizando um número de 10 (dez) alunos; e uma turma do 1º ano do ensino fundamental, com idades entre 6 (seis) e 7 (sete) anos, totalizando 14 (quatorze) alunos.

Como tinha de fazer duas intervenções em cada turma semanalmente, ele organizou dois planos de aula por semana, aplicando o mesmo plano para as duas turmas em que estava trabalhando, ou seja, ele organizou um plano de aula comum para as duas turmas em cada uma das intervenções semanais.

Nas Unidades Temáticas e nos objetivos propostos, ao longo dos 17 (dezessete) planos de aula, podemos observar a perspectiva desenvolvimentista, fruto talvez da concomitância entre a 1ª etapa do estágio supervisionado e a disciplina *Crescimento e Desenvolvimento Motor Humano*, com outras tendências pedagógicas do campo da educação física a partir do reconhecimento do mundo vivido dos alunos. Isso explica a marcante presença da psicomotricidade e do desenvolvimento de habilidades motoras. Vejamos alguns exemplo da descrição das UTs:

“Vivência corporal, socialização” (1ª, 4ª-8ª Semanas de Intervenção);

“Desenvolvimento da psicomotricidade, vivências corporais, ludicidade, recreação, socialização” (1ª, 2ª e 3ª Semana de Intervenção);

“Coordenação motora ampla, Orientação espacial, Atenção e Concentração” (2ª Semana de Intervenção);

“Criatividade, expressão corporal; Coordenação motora; Noção de espaço” (4ª - 8ª Semana de Intervenção);

Como se percebe, além das habilidades motoras, os objetivos sempre contemplam o desenvolvimento da socialização entre os alunos. E as estratégias utilizadas para desenvolver os objetivos foram os jogos e brincadeiras, conforme podemos observar:

“[...] fizemos com que as crianças resgatassem brincadeiras antigas, fazendo eles pesquisarem juntos com seus pais, avós e parentes mais idosos o que eles costumavam brincar quando criança. Eles (os alunos) trouxeram muitos brinquedo e jogos que, inclusive, eles mesmo ainda brincavam. Daí então houve um resgate cultural” (ENTREVISTA).

Na construção do planejamento, ao ser indagado se ele utilizou outros materiais para a construção dos planos de aula, Max Afirma que também comprou livros e que procurou fontes na internet, porém não especificou quais eram esses materiais. Ele acredita que utilizar somente o material da plataforma iria limitá-lo, além de todos os alunos do curso

estarem utilizando as mesmas referências também para a elaboração das suas atividades.

Perguntado sobre a dificuldade em construir os planos de aula, Max disse que no início ele sentiu uma pequena dificuldade, já que era algo que nunca havia feito, mas com o feedback dado pelos tutores a distância, ele foi conseguindo reformular para as intervenções futuras. Também argumenta que cada tutor a distância cobra as atividades de maneira diferenciada em cada disciplina.

3.2.4 Interpretando a experiência docente

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 uma 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 na área, qual seja, o 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.

3.3 Caso 03: Karla

3.3.1 Apresentação e breve biografia na Educação Física na educação básica

Com 26 (vinte e seis) anos e trabalhando há cinco anos como auxiliar de dentista, Karla ingressou no curso de licenciatura em educação física por conta das poucas condições de ingresso no ensino superior no Brasil. Já havia feito concursos vestibulares para os cursos de Letras e Geografia (também a distância). Com uma carga horária de trabalho de pelo menos 40 (quarenta) horas semanais, ela geralmente se dedica ao curso quando chega do trabalho em casa e fica ao menos até a meia noite ou uma hora da manhã fazendo as atividades do curso, facilitado por ter computador com acesso à internet em casa.

Em relação às suas atividades de lazer, Karla aponta que apesar das poucas opções que a cidade de Piritiba oferece, ela gosta de ver filmes. Declarada evangélica, ela frequenta muito a igreja nos finais de semana. Joga futebol com seus amigos e amigas aos sábados e feriados. Aos domingos ela oferece um espaço voluntariado de formação religiosa para crianças e adolescentes (de 8 a 14 anos) de rua, em que proporciona também atividades recreativas com elas.

Durante a sua passagem na educação básica como estudante, de 1ª a 4ª série Karla se lembra que as atividades eram mais brincadeiras como o “baleado” e cantigas de roda feita pela professora da turma. Da 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio ela teve aulas de educação física, porém sem professores com habilitação específica.

Da 5ª a 8ª série, ela lembra que tinha duas aulas por semana, sendo que uma era “prática”, fora da sala de aula, e outra “teórica”, na sala de aula. O professor trabalhava por unidades e em cada uma dessas unidades ele trabalhava com as modalidades esportivas, vejamos seu relato:

“A gente trabalhava a parte teórica do vôlei na sala com explicações básicas sobre as regras e algumas habilidades específicas como a manchete, o saque, etc, e depois a gente partia para a prática. Mas na verdade nós nunca tivemos um professor formado mesmo em educação física, então eles acabavam passando pra gente a sua própria

experiência com algumas noções de cada modalidade esportiva” (ENTREVISTA).

Diferente da segunda etapa do ensino fundamental, em que o esporte era a prática corporal trabalhada, no ensino médio, por conta de cursar a modalidade educacional “magistério”, as práticas eram recreativas com jogos e brincadeiras.

Ao lembrar das suas aulas de Educação Física, Karla diz que sempre foi ativa e que, quando pensava nelas, já se animava. Ainda com relação às suas práticas corporais na escola, ela recorda que no horário de intervalo (o recreio) ela costumava ficar jogando basquetebol com os seus colegas.

Com as turmas mistas na escola no ensino fundamental e mesmo com a predominância do esporte como conteúdo, nas aulas, ditas “teóricas”, os professores costumavam trabalhar com temas como a violência nos esportes, drogas e esportes, etc. Já no ensino médio, os professores trabalhavam com aspectos da educação infantil mesmo, em como trabalhar atividades recreativas com as crianças.

A organização das aulas (da 5ª a 8ª série) dependia de onde iria acontecer a aula. Se fosse aula “prática”, o professor levava todos os alunos para a quadra da escola ou para o pátio e lá ele começava a explicar o que iriam fazer naquela aula. Então os professores iniciavam com alongamentos, seguido de aquecimento e então partiam para a parte principal da aula. Quando havia tempo disponível, o professor reunia os alunos embaixo de uma árvore e conversava um pouco sobre a aula realizada. As aulas aconteciam no mesmo turno que as outras disciplinas da escola e as vezes o professor da aula seguinte ficava chateado porque os alunos demoravam para entrar na sala, pela necessidade de se refrescarem um pouco, tomar água, etc.

O processo avaliativo se dava através da participação dos alunos nas aulas e de algumas tarefas e exercícios ou pesquisas sobre temas relacionados ao esporte. Karla diz que nunca fez nenhum tipo de avaliação física como testes de resistência aeróbia ou abdominal.

Percebendo as aulas de caráter mais recreativo, os esportes mais praticados por ela eram o futebol, o voleibol e o basquetebol. Nas competições escolares, Karla preferia não participar das equipes, inclusive por não haver times femininos inscritos.

Sobre a influência das aulas de Educação Física na sua educação básica com relação ao estágio realizado neste momento do curso de licenciatura, ela responde que trabalhou diferentemente com os alunos.

Ela entende que no ensino fundamental as suas aulas de educação física eram desorganizadas e sem objetivos aparentes.

3.3.2 O acesso ao curso e as atividades na disciplina de estágio

Como já dissemos anteriormente, Karla possui computador com acesso à internet em sua residência, o que faz com que ela não precise do polo para acessar o curso. Ela geralmente ingressa na plataforma *Moodle* no período noturno quando chega do trabalho, perfazendo um total de aproximadamente 18 (dezoito) horas por semana.

No início do curso ela tinha dificuldades em enviar as tarefas e em organizar o seu tempo para estudar, mas que com a frequência na utilização do ambiente virtual isto foi minimizado. Antes de fazer o curso ela pouco utilizava a internet, o que justifica as dificuldades na plataforma *Moodle* aliado, é claro, ao curto tempo que tinha para desenvolver as atividades do curso por conta da alta carga horária de trabalho que exerce.

Sobre a importância da disciplina estágio supervisionado para a sua prática pedagógica, ela detalha que no início do curso, as disciplinas foram dando uma base para ela. Inicialmente com a disciplina de *Didática*, que tratou de preparar os alunos para a elaboração dos planos de aula. Depois os passos das disciplinas *Práticas Curriculares I, II e III*, em que ela optou por observar, planejar e desenvolver uma intervenção junto à comunidade na igreja em que presta atividade voluntária. O período de observação do estágio (da 1ª a 6ª semana) foi, para ela, de grande importância, porque permitia conhecer as crianças, pensar sobre como trabalhar os conteúdos fornecidos pelo curso da UnB, através dos textos e dos vídeos e, ainda acrescenta:

“[...] a gente vem estudando desde o início do curso sobre a história da educação física, conhecer os seus propósitos, quais os objetivos a serem trabalhados. Então, durante o curso a gente vai vendo tudo isso e quando chega na parte do estágio a gente já tem uma noção de como trabalhar, do que fazer [...], o que eu já acho que muito diferente dos professores de educação física que eu tive na escola, até porque eles não tiveram esse tipo de formação com esta noção de como

trabalhar a educação física na escola”
(ENTREVISTA).

Ela conclui dizendo que às vezes sente que é complicado estar fazendo o curso por ser a distância, pelo fato de, muitas vezes, acabar ficando com um pouco de acompanhamento e faz comparações com os cursos presenciais, em que se tem um professor mais próximo para tirar dúvidas e explicar determinados assuntos com maior clareza. Também confessa que nos fóruns de discussão e no Ambiente Virtual de Aprendizagem ela nunca consegue esclarecer com os tutores as dúvidas e, por conta disso, acaba escolhendo palavras mais “bonitas, falar de forma que as idéias todas se encaixem, ter que escrever de uma forma bem sutil para que o tutor entenda”. Na sua opinião, a linguagem somente textual, através de mensagens nos fóruns ou mensagens particulares é um fator complicador com relação à outras formas de linguagem, como a oralidade.

Quanto às atividades desenvolvidas durante a disciplina, além do relatório de observação, havia os fóruns temáticos e o de relato semanal das atividades, a elaboração dos planos de aula, a confecção de um relatório final da experiência de estágio e um ensaio.

Karla escolheu como título do seu ensaio “Brincando e Aprendendo na Educação Física infantil”, que retrata a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, tendo como base teórica Huizinga, a partir do seu clássico “Homo Ludens”; Jean Piaget; e os vídeos disponibilizados no ambiente, principalmente as entrevistas e documentários sobre a educação infantil.

3.3.3 A experiência docente

As intervenções de Karla foram realizadas em duas turmas: uma no maternal, com crianças entre 03 (três) e 04 (quatro) anos de idade; e uma turma do pré-escolar com crianças entre 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade. As intervenções ocorreram durante 08 (oito) semanas, com duas aulas por semana em cada turma. Da 1ª a 4ª semana ela organizou 01 (um) plano de aula por turma, totalizando 16 (dezesesseis) planos; e da 5ª à 8ª semana foram elaborados planos de aula para trabalhar com as duas turmas, sendo construídos mais 08 (oito) planos. Sendo assim, ao todo foram elaborados 24 planos de aula durante o período de estágio.

A organização dos planos também está organizada em Unidades Temáticas. Para não ser tão repetitivo, como vem sendo descrito desde os casos anteriores, o foco central que sustenta a ação da estagiária em sua intervenção docente é o desenvolvimento de habilidades motoras, como: chutar, correr, saltar, arremessar, etc, e de capacidades psicomotoras, como: o equilíbrio e a lateralidade. As estratégias utilizadas para o desenvolvimento das aulas também seguiram os jogos e brincadeiras. Sobre a forma em que procurava organizar suas intervenções ela relata:

“A gente trabalhou muito voltado para a questão da coordenação motora, então utilizávamos brincadeiras que pudessem estar relacionadas com a coordenação motora. Com as habilidades básicas da criança, como correr, saltar e pular, por exemplo. Buscávamos brincadeiras para trabalhar essas habilidades, visando também o desenvolvimento das questões afetivas e sociais também” (ENTREVISTA).

As aulas geralmente eram organizadas tendo como início uma atividade de “acolhimento”, com canções para despertar o interesse das crianças. Em sequência, realizavam um alongamento com os alunos, seguido de um aquecimento com canções infantis que proporcionasse movimentos às crianças. A partir deste ponto, eram realizadas as atividades (jogos e brincadeiras) planejadas, ou seja, o que podemos denominar de parte principal da aula. O encerramento da aula sempre se dava com a estagiária, nos seus 05 (cinco) minutos finais, conversando com as crianças sobre a aula e sobre brincadeiras que eles gostavam, proporcionando um momento de interação mais próxima dos alunos e entre eles mesmos.

Quando indagada sobre a teoria pedagógica em que ela se baseou, não soube precisar o material que utilizou para fazer os planejamentos, citando apenas que trabalhava a partir de Jean Piaget, que de certo estava organizado nos textos que davam suporte à disciplina na plataforma.

Uma outra questão que se faz pertinente no momento de organizar o planejamento para intervenção no estágio se trata de observar o Projeto Político Pedagógico da escola para poder visualizar como a educação física está inserida e a partir daí pensar as

intervenções. Mas, para a surpresa de Karla, a educação física não constava no documento conforme ela relata:

“Tivemos sim o acesso ao projeto político pedagógico da escola, mas não tinha nada que contemplasse a educação física. Inclusive nós sentimos algumas dificuldades nessa escola em que estagiamos. Sentimos uma rejeição por parte da diretora e até mesmo de alguns professores. E o PPP a gente queria analisar melhor, mas não deixaram a gente levar uma cópia para dar uma olhada com mais calma. Vimos ele superficialmente na própria escola, então fizemos a proposta de intervenção pelo nosso olhar mesmo” (ENTREVISTA).

O PPP é um documento que expressa toda a fundamentação para a formação dos alunos e é de grande importância tanto o seu acesso quanto à sua apropriação por parte dos professores da escola. Ao ter dificuldades em analisá-lo, os alunos-estagiários deixam de ter a oportunidade de compreender toda a concepção educacional que a escola vem construindo. Uma falha, que muito possivelmente poderia ser resolvida com uma aproximação maior das instituições envolvidas no processo de formação destes futuros professores. É claro que as experiências não precisam estar ligadas somente ao PPP da escola, mas destacamos este documento como importante na formação dos sujeitos, pois sintetiza os ideais do coletivo de agentes que possui determinada cultura escolar.

Já sobre a orientação na formulação dos planos de aula, ela apontou que o tutor a distância mandava mensagens solicitando para que fossem revistos os objetivos e as necessárias adaptações das atividades em relação à faixa etária das crianças. Então ela reenviava os planos com as alterações até que estivesse estruturado o plano. Nos encontros presenciais ela conclui que não havia momentos para poder pensar as intervenções junto aos outros colegas mediados pelo tutor presencial.

3.3.4 Interpretando a experiência docente

A primeira questão apontada a respeito dessa sua 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 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” (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.

3.4 Caso 04: Andrea

3.4.1 Apresentação e breve biografia na Educação Física na educação básica

Nascida no município de Mundo Novo/BA, Andrea tem hoje 28 (vinte e oito) anos de idade. Reside em Piritiba/BA desde a infância e atualmente trabalha em um laboratório de análises clínicas da mesma

cidade. Antes disto trabalhou por aproximadamente 07 (sete) anos no serviço público, como contratada, exercendo a função de secretária na prefeitura do município de Piritiba. Casada e com uma filha de quase 10 (dez) anos, Andrea precisou trabalhar desde cedo, já que seus pais eram separados. Por conta disto ela ficou longe dos estudos ao término do ensino médio.

Gosta de ouvir música e andar de bicicleta em suas horas de lazer, além de assistir novelas quando chega do trabalho. Andrea já praticou capoeira, mas acabou desistindo por “indisciplina”, conforme prefere falar. Também não suporta fazer exercícios em academias, mas enfatiza que precisa estar com o corpo em forma por conta da idade.

A opção por cursar educação física se deu primeiramente por conta de querer ingressar no ensino superior, já que as suas amigas de adolescência tinham feito cursos de graduação em diversas áreas e ela se sentia envergonhada pelo fato de não ter continuado os estudos. Ela não tinha pretensão de estudar na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), por conta da distância e, por coincidência, surgiu a oportunidade de fazer o curso de licenciatura em educação física a distância, o que para ela se tornou bastante cômodo, pois não precisaria viajar para outra cidade (como é o caso de muitos alunos) para fazer uma graduação. Ela já pensou em cursar algo na área de comunicação, como jornalismo, por exemplo, mas acabou não tendo as condições necessárias para tentar fazer um curso desta natureza.

A primeira aula de Educação Física somente aconteceu a partir da 5ª série e ela destaca que tinha uma ansiedade em fazer as aulas, já que sua irmã mais velha fazia aulas de ginástica e, para Andrea, aquilo era fantástico. Nesta época, as aulas de educação física, na escola em que estudava, eram no turno contrário e se baseavam em exercícios ginásticos. A partir da 6ª série ela lembra que não se interessou mais pelas aulas. Ela destaca:

“O professor chegava, dava uma bola e ficava lá sentado. Na verdade nós não tínhamos uma orientação. Parecia que ele não estava preparado para ser professor de educação física. Ele não era formado. Como ele não tinha preparação, então eram aquelas brincadeiras de ‘pega-pega’, ‘corrente’, etc. Então toda aula de educação física eu inventava uma cólica, porque eu não queria participar” (ENTREVISTA).

No ensino médio ela relata que também não tinha muito compromisso com as aulas de educação física. Tendo feito o curso de nível médio para atuar no magistério, as aulas estavam mais direcionadas em ensinar aos alunos atividades de recreação para as crianças do ensino infantil. Com isso ela teve poucas experiências com práticas corporais durante a educação básica, o que ela relata que por conta disto estava tendo dificuldades em disciplinas do curso de licenciatura que faz, como por exemplo, Esportes Coletivos.

A primeira aula de educação física somente aconteceu a partir da 5ª série e ela destaca que tinha uma ansiedade em fazer as aulas, já que sua irmã mais velha fazia aulas de ginástica e, para Andrea, aquilo era fantástico. Nesta época, as aulas de educação física, na escola em que estudava, eram no turno contrário e se baseavam em exercícios ginásticos. A partir da 6ª série ela lembra que não se interessou mais pelas aulas. Ela destaca:

“A professora começava a aula naquele estilo bem militar mesmo. Fazia a chamada, e deixava a turma em fileiras. E aí fazíamos os movimentos de ginástica e de alongamentos e, no final ela fazia atividades de relaxamento. Deixava todo mundo deitado e conversava sobre a nossa respiração para nos fazer relaxar após a aula” (ENTREVISTA).

Nas séries seguintes não havia separação por gênero nas turmas, mas como quem organizava as aulas eram os próprios alunos, completa que o processo de exclusão entre meninos e meninas e também entre os mais e os menos habilidosos existia, principalmente no caso do esporte hegemônico: o futebol. Na 7ª série, ela teve uma professora que dava aulas “teóricas” na sala de aula, mas não recorda das temáticas que ela abordava.

Sobre como eram organizadas as aulas de educação física, após a 5ª série, ela aponta que era uma completa bagunça, havia muito tumulto entre os alunos e ninguém queria ouvir o que o professor tinha a dizer. Muitos alunos e alunas pediam dispensa da aula e, então o professor fazia com que eles ficassem sentados, somente observando a aula. Ao final da aula, assim que tocava o sinal da escola, todos já saíam da aula. Não havia um momento de conversa ou de reflexão no final das aulas.

Ela aponta que nunca foi realizado nenhum tipo de teste físico nas aulas. Sobre a avaliação na disciplina, Andrea não se recorda. Ela

acredita que a participação era o que contava e que o professor sempre dava uma boa nota para todos os alunos. Na 7ª série, havia alguns trabalhos de pesquisa, mas ela também não se recorda sobre o que eram.

Andrea se sentia excluída das aulas e destaca que geralmente, quando participava, era a última a ser escolhida e a primeira a sair da atividade, por causa da pressão que os colegas faziam para ela “jogar direito”. E o professor se eximia de fazer qualquer tipo de intervenção nestes casos. Ela sentia que o professor não tinha paciência para ensinar e os colegas também não, porque queriam apenas jogar e serem os melhores.

A respeito da influência das aulas de educação física na educação básica terem influenciado na experiência dela como professora no estágio supervisionado, Andrea concorda que, em alguns momentos sim. Diversas vezes ela refletia sobre o motivo pelo qual os alunos não se encontravam dispostos a participar das aulas organizadas por ela e ao mesmo tempo via-se como na época em que era estudante.

3.4.2 O acesso ao curso e as atividades na disciplina de estágio

Como possui computador com acesso à internet em sua residência, todos os dias ao retornar do trabalho Andrea dedica pelo menos 03 (três) horas por noite às atividades do curso e também acessa o ambiente virtual nos finais de semana, perfazendo um total de aproximadamente 20 (vinte) horas semanais de dedicação à sua formação. Como a maioria dos seus colegas, ela teve dificuldades no início em utilizar a plataforma *Moodle* e as suas diversas ferramentas, mas que com o tempo isso foi sendo minimizado.

Ela recorda que, ao ver os vídeos sugeridos a partir da disciplina ficou fascinada, por conta das possibilidades que surgiram para ela pensar as suas intervenções. Quanto aos textos, ela compreende que foram muito importantes para o desenvolvimento dos planos de aula. Porém, no acompanhamento do tutor a distância na elaboração dos planos ela se sentia chateada com as correções, mas com o tempo ela acabou aceitando e fazendo as alterações solicitadas sem reclamar. Vejamos uma postagem no Fórum Temático 07:

“Olá! Todos os textos e vídeos disponibilizados para nós até o momento com certeza nos deram uma base enorme para hoje atuarmos de forma significativa com os pequenos. Além de ser um

material de fácil interpretação, tanto as leituras quanto os vídeos, são materiais muito ricos que só vem para somar” (postado em 21.04.2010).

Sobre a utilização de outras referências fora do ambiente virtual de aprendizagem, ela diz que utilizou alguns sítios na internet, mas que não recordava o nome deles. Ela procurou ler alguns livros como Educação de Corpo Inteiro, de João Batista Freire e livros que tratavam do desenvolvimento motor, sem falar nos livros sobre jogos e brincadeiras para crianças, que uma amiga dela emprestou.

Diante das atividades que precisavam ser desenvolvidas durante a disciplina de estágio, Andrea participava com frequência dos fóruns e postava suas atividades. A única coisa que ela não fez foi o ensaio abordando a educação física na educação infantil. Ela comentou que não fez por conta da quantidade de atividades que estava desenvolvendo na época em outras disciplinas e também porque esta atividade não iria influenciar na sua aprovação em estágio.

Nos Fóruns Temáticos, Andrea sempre apresentava seu ponto de vista e aproveitava para dialogar com os colegas sobre o material disponível na plataforma. Por exemplo, a respeito da rotina do professor, ela entende como de grande importância o planejamento do professor:

“Acho importante que se tenha a rotina em sala de aula, mas nada muito sistematizado porque senão as crianças não aprendem a pensar ficam sempre acostumadas com a mesmice, já sabem sempre tudo o que vem depois, acredito que é legal implantar mudanças na vida dos pequenos para que eles se acostumem sempre a novas situações despertando assim senso crítico e gosto pelo novo” (postado em 28.03.2010).

Da mesma forma, ela expressou seu entendimento favorável ao planejamento das atividades da educação física na educação infantil:

“Com certeza [...], se um professor planeja uma aula de matemática, biologia... porque não planejar uma aula de educação física? Não é só entregar uma bola à criança e pronto, mas sim orientá-la para que os objetivos a que se pretende chegar seja alcançados e isso só será possível se

houver um bom planejamento visando os prós e contras” (postado em 28.03.2010).

Em sua participação frequente pode ser percebida que Andrea sempre dialogava tanto com os seus colegas de curso, quanto com os mediadores dos fóruns, neste caso a professora da disciplina e a tutora a distância.

3.4.3 A experiência docente

Andrea estagiou também em duas turmas: uma do pré-escolar, com crianças entre 05 (cinco) e 06 (seis) anos de idade, tendo nesta, 18 (dezoito) crianças; e uma turma da 1ª série, com crianças entre 06 (seis) e 07 (sete) anos, totalizando 15 (quinze) crianças.

Diferentemente dos seus colegas, Andrea organizou a intervenção dela em 03 (três) aulas semanais, por conta de uma orientação da tutoria a distância que pedia para que ela não fizesse aulas com mais de 45 (quarenta e cinco) minutos. Então, em um dia na semana ela fazia uma aula de 45 minutos e nos outros dois dias ela dava 30(trinta) minutos de aula em cada turma. Andrea elaborou 24 (vinte e quatro) planos de aula, com as mesmas atividades para as duas turmas em que estagiou.

Para a construção das aulas ela conversava com os alunos para saber do que eles gostavam de brincar e então a partir disto ela planejava sua prática pedagógica. A respeito da teoria pedagógica utilizada para dar sustentação no planejamento das aulas, ela não soube responder.

Como os outros colegas, as Unidades Temáticas e os objetivos das aulas também traziam em seu bojo o desenvolvimento da agilidade, equilíbrio e de algumas habilidades motoras (correr, chutar, saltar, etc.), tendo como estratégias para alcançar esses objetivos os jogos e as brincadeiras. Elementos estes tão presente no cotidiano das crianças, porém em um relato ela assim descreve:

“A gente trabalhou muito com jogos nas aulas. Eu não tinha habilidade com bola, então a gente trabalhava muito com recreação. Nos próprios planos você vai ver que só tem recreação praticamente. Os meninos adoravam futebol de campo. Mas isso na verdade não estava nos planos. A gente modificou porque um dia eles não queriam brincar e quando perguntamos se eles

queriam jogar futebol eles toparam. Nos planos constavam mais atividades lúdicas” (ENTREVISTA).

Para fazer os planos de aula, Andrea tentou ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, mas ela não conseguiu, por mais que a direção da escola falasse que existia, ela nunca conseguiu ter este documento em mãos. Então acabou organizando as intervenções de acordo com o que ela estava tendo acesso no ambiente virtual de aprendizagem.

Sobre a possibilidade dos planos de aula serem discutidos nos encontros presenciais, ela comentou que nunca houve um espaço desta natureza, o que poderia ter sido feito, já que o polo possuía um tutor presencial, porém como não era competência dele, os planos eram enviados diretamente para o tutor a distância, afirma.

Quanto às suas relações com os outros agentes escolares, Andrea reportou que eram muito boas e que deve isso ao fato dela conseguir fazer amizade com facilidade com as pessoas. No início das aulas ela tinha vergonha pelo fato de outras pessoas estarem ali observando as aulas, mas depois de algumas aulas ficou mais tranquila porque “eles gostavam de ver a espontaneidade das crianças” durante as aulas. Como a diretora estava gestante, a vice-diretora deu um apoio para ela, inclusive cedendo um livro sobre jogos para crianças que havia na escola.

Já com as crianças, Andrea sentiu num primeiro momento uma estranheza, por conta da realidade da escola pública em que estava. Acostumada com um ideal de escola em que vivera e em que sua filha também estuda (em escola privada), ela se deparou com crianças despenteadas, paredes amareladas, sem bichinhos pendurados nas paredes para enfeitar a sala, etc. No período de observação, Andrea usou como estratégia ir anotando o nome das crianças, para que quando fosse realizar a intervenção ela soubesse quem era cada aluno e os chamasse pelo nome.

3.4.4 Interpretando a experiência docente

As primeiras sensações que Andrea teve 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 a 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 da 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.

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS REGISTROS DE CAMPO

Para estabelecer uma coerência interna para a organização dos dados coletados, neste capítulo propomos (diferentemente do capítulo anterior, em que buscamos fazer uma descrição mais linear de cada caso) estabelecer uma discussão transversal neste momento, com o intuito não de generalizar os casos, mas agrupar as características mais específicas entre os casos de maneira a estabelecer como elemento base o papel do estágio supervisionado, a partir dos significados atribuídos pelos acadêmicos que fazem parte do curso estudado, com a imersão destes na cultura escolar em que estiveram realizando as suas primeiras experiências docentes, especificamente na sua construção entre o espaço e tempo dos acadêmicos/estagiários que fazem parte deste estudo.

Extraídos a partir da análise empírica dos dados, dividimos a discussão em 04 (quatro) eixos. Primeiramente os esforços são traçados diante da *biografia* destes futuros professores em relação às suas experiências como alunos na educação básica; em seguida, esboçamos as possibilidades e limites em relação às *habilidades técnicas requeridas no curso* em questão; continuando, um elemento central de discussão é destacado por nós como um dos elementos centrais, qual seja, a *experiência docente* como fator preponderante do tornar-se professor; e, por fim, apontamos as *impressões gerais* sobre o estágio observadas nas entrevistas realizadas.

4.1 Biografias dos casos: influências na construção do tornar-se professor

Diante dos casos apresentados neste estudo, esta primeira etapa trata de observar como as experiências de vida durante a educação básica se situam na formação destes professores e, como estes ressignificaram estas experiências neste momento consequente das vidas profissionais destes sujeitos, que brevemente estarão habilitados para atuarem como professores.

Antes de situar os dados da pesquisa neste subcapítulo, apontaremos algumas questões de base para os estudos biográficos para a pesquisa na formação de professores e situar as discussões a partir do

ponto de vista do campo acadêmico da educação física, mais especificamente pontos que tocam tensões diante do âmbito escolar.

Diante da “subjetividade reivindicada” no início da década de 1980 para as pesquisas no âmbito da educação, conforme destaca Bueno (2002), os estudos biográficos são retomados nas ciências humanas de maneira preponderante para a compreensão de fatos sociais mais localizados. Esta retomada vai ser efetivada devido às possibilidades das vozes dos sujeitos que atuam no contexto social para relacionar com fatos sociais mais complexos.

Surgido como perspectiva metodológica nas primeiras décadas do século XX por sociólogos da Escola de Chicago como estratégia diferenciada da sociologia positivista, porém, com o crescimento da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos, de acordo com Bertaux (1981)⁹⁹, a utilização deste método fica praticamente em desuso. Somente nos últimos 30 (trinta) anos, aproximadamente, é que o método biográfico ressurgiu no campo sociológico.

Para os estudos com histórias de vida de professores, Bueno (2002) enfatiza que este método tem sido utilizado em grande número em pesquisas que envolvem a formação continuada de professores. Por outro lado, enfatiza uma certa escassez de pesquisas voltadas para grupos de sujeitos que ainda não ingressaram na profissão docente, como por exemplo, os alunos que fazem cursos de licenciatura nas mais diversas áreas do conhecimento e que muito provavelmente ingressarão na carreira do magistério. Ela destaca:

Argumentar nestes termos supõe um redimensionamento do que se entende por essa formação. Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional docente (BUENO, 2002, p. 22).

A partir desta concepção para as histórias de vida dos sujeitos que atuam ou que atuarão no exercício da docência, sugere-se que sejam observadas as narrativas da formação intelectual dos professores nas

⁹⁹ Citado por Bueno (2002).

suas mais variadas fases em suas trajetórias, para a compreensão destes elementos nas pesquisas educacionais.

No campo acadêmico da educação física, embora pouco difundida, a utilização do método autobiográfico tem sido profícuo para refletirmos sobre a formação inicial de professores, como nos trabalhos de Figueiredo (2004 e 2009), Figueiredo *et al.* (2008) e Betti e Mizukami (1997), por exemplo, para compreendermos a prática profissional docente.

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

No que tange ao campo acadêmico da educação física, alguns pontos precisam ser esclarecidos para que possamos pensar suas especificidades a partir dos elementos que a diferenciam das outras áreas. Primeiramente o que diferencia a educação física de outras disciplinas escolares são as práticas corporais como principal característica da área.

O debate epistemológico dentro do campo da educação física na década de 1980 suscitou novas possibilidades de organização pedagógica, culminando na elaboração de diversas teorias pedagógicas na década seguinte, gerando assim questões frente à didática da educação física, ou melhor, em relação ao “como fazer” diante destas novas abordagens.

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

A partir das questões que esboçaram em suas biografias na educação física na educação básica, as práticas corporais mais evidenciadas foram os jogos pré-desportivos, como, por exemplo, o queimado (ou “baleado” conforme algumas descrições relatadas). E

dentre as modalidades esportivas o futebol é hegemônico, seguidos do voleibol e do basquetebol. Somente em um dos casos (Max), práticas como a natação e o tênis de mesa estão presentes; e no caso da Andrea, atividades ginásticas estavam presentes nas aulas de educação física durante a sua passagem pela 5ª série do ensino fundamental.

Quanto à origem da sua escolarização, entre as esferas pública e privada, os acadêmicos entrevistados são predominantemente oriundos de escolas públicas. Somente Max estudou tanto o ensino fundamental como o ensino médio na rede particular de ensino. Outra característica importante nos casos de Karla e Andrea é o fato destas terem cursado a habilitação magistério (antigo Normal) no ensino médio. A influência deste momento de formação na prática do estágio foi referida por elas.

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

Fruto das discussões geradas no campo da Educação Física desde a década de 1980, entender a Educação Física como um componente curricular não apenas amplia o seu *status* em relação às demais presentes no espaço escolar, como implica que seja tratada como um conhecimento específico e organizado sequencialmente em cada série/ano nos níveis existentes na educação básica.

A partir das sensações que os sujeitos tinham ao lembrarem das aulas de educação física podemos destacar em pares, aspectos positivos e negativos¹⁰⁰. Sob o ponto de vista positivo, Max lembrava com certo saudosismo por conta das suas medalhas conquistadas durante os jogos escolares, o que parece confirmar a tese de Kunz (1994)¹⁰¹ de que vivências de sucesso no esporte na escola produzem atitudes positivas em relação à educação física. Karla também lembra com animação e

¹⁰⁰ Abordamos aqui estes aspectos de forma que essas sensações foram construídas sob o ponto de vista da experiência com a cultura de movimento. Se as experiências foram boas para os sujeitos, identifique-as como positivas; e, se as experiências não foram agradáveis para eles, identifiquei-as como negativas.

¹⁰¹ Vale lembrar que, segundo o autor, promover vivências de insucesso ou fracasso no esporte no âmbito da educação física escolar configura-se como uma irresponsabilidade pedagógica (KUNZ, 1994).

se identifica como ativa nas aulas de educação física. Iza aponta aspectos positivos e negativos. Quando relembra das aulas ela recorda com felicidade os momentos divididos com seus colegas e amigos, porém em alguns momentos surge o medo de se machucar ou de provocar algum dano material, como quebrar uma janela, por exemplo. Andrea demonstrou não ter boas recordações das aulas de educação física, porque se sentia decepcionada pela não continuidade das aulas de ginástica e pelo fato de se sentir cobrada constantemente em “jogar certo” nas atividades desenvolvidas posteriormente, o que acabou a desestimulando-a nas aulas de educação física.

Para a maioria dos sujeitos (casos), as aulas eram vistas como *livres* (aulas em que se davam os materiais e os próprios alunos se organizavam para realizarem práticas corporais), com exceção de Karla, que apontou que tinha aulas *teóricas* (com aulas expositivas sobre as regras de cada modalidade esportiva) e aulas *práticas* (com a experimentação destas modalidades nas aulas realizadas fora da sala de aula). Estas histórias necessitam estarem localizadas num determinado contexto, ou melhor, dentro de uma relação de espaço e de tempo, tanto dos atores aqui envolvidos, como do desenvolvimento de próprio campo acadêmico da educação física em que, no turbilhão de mudança de “olhares” gerados a partir da década de 1980, se reflete de certa forma a tomada de decisões dos acadêmicos para construírem suas práticas pedagógicas.

A formação da identidade profissional de professores de Educação Física está ligada diretamente às experiências anteriores construídas a partir das suas histórias de vida. Em pesquisa desenvolvida por Figueiredo (2004) com alunos de graduação em Educação Física é destacado que as experiências incidem significativamente no processo de construção e reconstrução de identidades, já que a constituição destas assume um caráter provisório que vai sendo modificada ao longo da experiência docente. As experiências passam a ser menos individuais e mais sociais, o que vai configurar o que Dubes (1994)¹⁰² denomina *experiências sociocorporais*.

As mudanças identitárias ocorrem quando as experiências corporais anteriores dos acadêmicos se articulam com os requisitos que a formação profissional exige, possibilitando reflexões pessoais a serem desenvolvidas na formação inicial.

Após a formação inicial, de acordo com Figueiredo *et al.* (2008), essas experiências sociocorporais tornam-se referências

¹⁰² Citado por Figueiredo (2009).

significativas no modo em que o professor de educação física se organiza didaticamente.

Temos então que a tensão com a cultura escolar pode ser determinante, para situar um exemplo, nas práticas corporais escolhidas pelo professor para a elaboração da sua prática pedagógica, conforme a seguinte passagem nos apresenta:

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

Além do envolvimento com as experiências anteriores de acadêmicos que, no ingresso em cursos de licenciatura, as resignificam (em tese) para o “tornar-se professor”, deve-se também levar em consideração pontos a serem discutidos na formação profissional em Educação Física, sintetizada por Betti e Mizukami (1997) a partir de um estudo realizado com o método de histórias de vida, que traz algumas sugestões a serem discutidas por alunos e professores, incentivando inclusive pesquisas com o intuito de observar estas narrativas para poderem melhor compreender o processo de formação de professores.

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

4.2 Habilidades técnicas requeridas no curso

Neste segundo eixo de discussão abordamos as dificuldades e limites enfrentados pelos sujeitos-casos durante a realização do estágio supervisionado na contribuição das tecnologias digitais na formação docente na modalidade EAD.

Um fator que deve ser levado em consideração entre os casos é que todos trabalham e procuram nos seus momentos do não-trabalho a sua formação docente em educação física. Iza é a única que não possui computador em casa e geralmente necessita do polo de apoio presencial para a realização das tarefas propostas pelo curso. Com exceção de Max, todos tinham dificuldades em interagir no ambiente virtual (inclusive de manuseio dos computadores), mesmo tendo ocorrido uma capacitação no início do curso sobre como utilizar a plataforma.

Dentro do ambiente virtual existem cerca de 17 (dezesete) atividades *Moodle* que, de acordo com Feres Neto *et al.* (2009), possuem como objetivo promover a interação dos acadêmicos do curso diante dos conteúdos que são depositados, entre os colegas de curso e para com os tutores, facilitando a aprendizagem através de atividades em grupo, fóruns de discussão, exercícios, etc. Isto requer uma habilidade técnica específica para estar inserido no curso.

Um fato que chama a atenção é o caso de Iza que, como não possui computador em sua residência, imprimia os textos para poder ler em casa e posteriormente executar as tarefas solicitadas pelo curso nas disciplinas, mas foi chamada a atenção pelo fato de ela não estar acessando e permanecendo “logada” à plataforma na frequência e tempo desejados.

Podemos fazer algumas inferências sobre a *técnica* a partir da *Teoria Crítica da Sociedade*, com certa ressalva, já que as formulações dos teóricos da Escola de Frankfurt¹⁰³ não faziam menção à formação de professores através de tecnologias digitais.

Para Pucci (2008)¹⁰⁴, a técnica deveria ser o “braço prolongado do homem” para realizar as suas tarefas cotidianas, situando inclusive que pensadores iluministas viam como algo que acabaria com a miséria, a ignorância e o exaustivo trabalho a que eram submetidos os seres humanos. Porém, a técnica, desde o seu surgimento, vai servir aos propósitos do capitalismo, dominando os seres humanos na obtenção de maiores lucros. Ainda enfatiza que isto se manifesta na atualidade com o intuito de realizar as ambições do capitalismo global.

¹⁰³ De acordo com Pucci (2001, p. 14) a Escola de Frankfurt era um “grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental, particularmente dos anos 40 aos anos 70 do século passado”.

¹⁰⁴ Entrevista cedida ao LaboMídia em 30 de abril de 2008. Disponível em: <http://www.labomidia.ufsc.br>

Com a adaptação apressada às tecnologias digitais, ocorre também uma diluição da capacidade de emancipação do sujeito, deixando pouco tempo para a reflexão, o que diminui as potencialidades que essas tecnologias podem oferecer (PUCCI, 2008). Dessa forma ocorre uma formação aligeirada e superficial deste processo. Em outra ocasião, é feito um destaque quanto às potencialidades das tecnologias na formação de professores:

Os professores e os formadores de professores têm nas tecnologias educacionais um instrumental extraordinário para potencializar a educação de seus alunos e devem ser competentes ao máximo no conhecimento e na utilização desse instrumental. Ao mesmo tempo devem superar a postura laudatória do uso das tecnologias mais avançadas e ter acuidade e percepção das virtudes específicas que busquem compensar as falhas e os prejuízos causados por elas (PUCCI, 2001, p. 28).

Com relação à matriz curricular proposto no Projeto Político Pedagógico do curso em questão, esta possui alguns elementos contraditórios que podem ser refletidos. Por exemplo, pode-se perceber que o currículo foi perspectivado numa mestiçagem entre os currículos *tradicional-esportivo* (com disciplinas voltadas para a anatomia, biologia, fisiologia e nutrição) e de orientação *técnico-científica*, com disciplinas voltadas às ciências humanas (Rangel-Betti e Betti, 1996). Como o curso é declarado como licenciatura em educação física, esta mescla pode gerar certa confusão por parte dos acadêmicos a respeito do campo profissional para atuar, o que ocorreu no caso do Max. Suas experiências anteriores já haviam sido pautadas no esporte e em competições esportivas, quando percebeu o foco em que o curso estava indo (para a escola), sentiu-se desestimulado, conforme podemos observar neste trecho da entrevista:

A40 – Mas me explica uma coisa: por que você escolheu o curso de educação física?

MAX - A princípio foi a questão do esporte. A parte técnica que eu acho sensacional. Poder contribuir na formação de um atleta, a formação de uma equipe eu acho muito interessante e a preparação física. Também pela questão de que eu já pratiquei esportes, e ainda jogo. Já malhei

também e acho bem interessante essa parte da biologia.

A40 - E você agora vendo que o curso tem esse lado mais focado na escola e não no treinamento, como você vê isso?

MAX – É, logo que comecei já começou a parte da fisiologia e aí fiquei empolgado. Quando o curso se voltou mais para a questão pedagógica acabei ficando um pouco frustrado em relação a isso. A maioria da turma também sentiu isso. Mesmo tendo dado aulas no estágio, não me sinto a vontade e nem apto a dar aulas na escola. Estar em sala de aula como professor é interessante por estar contribuindo na formação do cidadão, transmitindo conhecimento, mas não me sinto a vontade, não me vejo como professor em sala de aula. Vou concluir o curso? Vou! Mas vou ficar longe da sala de aula, voltado mais para o rendimento de atletas e na parte fisiológica (ENTREVISTA).

Ainda podemos destacar neste trecho da entrevista feita com Max que um dos propósitos principais da criação da UAB, que visava a ampliação da oferta de vagas no ensino superior, incluindo as licenciaturas, para atuação na educação básica, no mínimo se apresenta distorcido nesse caso, já que a vaga ocupada por Max poderia estar sendo preenchida por algum acadêmico que tivesse o desejo de exercer a docência.

Outro aspecto que merece atenção é o material didático disponibilizado na plataforma para a disciplina estágio supervisionado. Com a premissa de que a modalidade a distância possui características específicas diferenciadas da modalidade presencial, os materiais didáticos precisam ser confeccionados de maneira diferenciada. Sartore e Roesler (2005) destacam que as produções de materiais didáticos são elaboradas por uma equipe composta pelo coordenador pedagógico do curso, um *designer* instrucional, *webdesigner*, diagramador, professor autor, etc. Cada um com a sua função, que vai desde a escolha do conteúdo e perpassa as estratégias de linguagem e de organização do texto.

Para além dos textos didáticos, todo polo de apoio presencial precisa ter uma biblioteca com acervo (livros e revistas) atualizado para os alunos dos cursos conforme as parcerias firmadas entre IES, UAB e

prefeituras. Mais que isso, no caso específico da Educação Física, uma série de periódicos estão disponíveis para acesso *on-line* e gratuito; também o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte vem disponibilizando os anais dos seus eventos *on-line*, para acesso livre. Ou seja, uma infinidade de fontes se encontra disponível na rede mundial de computadores. Essas possibilidades poderiam fazer parte como sugestões aos alunos, colocando links para o acesso a este material, seja nos espaços das disciplinas, sejam em algum espaço comum da plataforma.

Diante da bibliografia complementar sugerida para a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil disponível no ambiente virtual de aprendizagem, o acervo do polo só dispõe de apenas 04 (quatro) obras, sendo que dentre estas obras disponíveis nenhuma delas faz alusão à educação infantil.

Acreditamos que o que está em discussão é qualidade na formação docente. As experiências são cada vez mais restritas, o que pode prejudicar a qualidade da formação. Partindo das palavras de Pucci (2001), as reflexões propostas por Theodor W. Adorno a respeito da teoria da semicultura ou da semiformação cultural podem nos auxiliar a detectar problemas relacionados à educação, e poderíamos neste caso apontar num curso de licenciatura, em que professores são habilitados com deficiências profundas na formação cultural. Evocando mais uma vez os ideais da Teoria Crítica, o objetivo fundamental desta é a formação de sujeitos emancipados e críticos para que possam pensar e agir por si. A formação cultural se dá na tensão entre dois polos de um *continuum* segundo Pucci (2001): de um lado as produções do espírito, ou da característica de poder criativo que o sujeito possui; do outro a capacidade de adaptação (ou integração) destes no meio social. Se há um fortalecimento de um dos polos, em detrimento do outro, teremos uma danificação na formação cultural deste sujeito. Da crítica que o autor faz à escola, poderíamos perfeitamente destacar isto no ensino superior a distância:

A escola, particularmente, se faz um campo fecundo de desenvolvimento do processo semiformal. A política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas (PUCCI, 2001, p. 25).

Diante desta passagem, se caracteriza urgente chamarmos a atenção do material disponibilizado aos acadêmicos do curso para que sejam incentivados a utilizarem as fontes bibliográficas, com o intuito de ampliarem os seus acervos culturais para que possam ter um suporte qualitativo em suas formações.

Um dos desafios para a formação de professores, independente de modalidade educacional, é a montagem de uma formação em rede entre as instituições públicas de ensino superior, conforme destaca Pretto (2010), denominando de *ética hacker*¹⁰⁵, em que alguns aspectos podem ser ressaltados para serem associados à formação de professores: a primeira destaca que o compartilhamento de dados é essencial, além do conhecimento e infraestrutura de máquinas serem acessíveis a todos; o resgate da ludicidade como aspecto inerente ao estilo hacker; e, o desejo de não simplesmente reproduzir, mas sim de querer explorar e poder criar produtos a serem veiculados e compartilhados com todos que se interessem pelo que esteja sendo produzido. Isto evitaria que os ambientes virtuais de aprendizagem acabem por ser somente depósitos de arquivos no formato “pdf”.

As TICs na educação não podem ser consideradas somente como instrumento. As suas possibilidades são infinitas aos sujeitos, porém é preciso uma formação maximizada para que não sejam meras peças de consumo. Ribeiro (2010) nos faz uma ressalva sobre a sua utilização:

As Tic's têm um papel significativo no atual contexto da sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo em que elas nos aprisionam – pois é quase impossível viver sem – elas nos possibilitam a liberdade, a ousadia de fugir às regras e principalmente, a autonomia do sujeito. Trata-se então, da necessidade de criar possibilidades de sair da *aporia* que nos é colocado na sociedade (RIBEIRO, 2010, p. 89).

O próprio contexto em que nos encontramos de avanço das tecnologias digitais, nos apresenta possibilidades *contra-hegemônicas*, nas palavras de Ribeiro (2010), ou seja, o compartilhamento, a cooperatividade e democratização do conhecimento através do

¹⁰⁵ Os princípios da *Ética Hacker* são detalhados pelo finlandês Pekka Himanen publicado no ano de 2001 em seu livro *A ética dos hackers e o espírito da era da informação* (PRETTO, 2010).

movimento dos softwares livres, incluindo entre eles a plataforma *Moodle*, que dá o subsídio para que o curso de licenciatura seja oferecido pela UnB ao Polo de Apoio Presencial de Piritiba/BA.

Para tanto é necessário estar preparado para as múltiplas formas de utilização que as tecnologias digitais possam oferecer. Uma possível superação da utilização meramente instrumental destas tecnologias, em que é requerido o seu uso somente como recurso didático (com a postagem de textos e execução de tarefas a serem postadas, ou até mesmo, a obrigatoriedade na participação dos fóruns dentro do ambiente virtual), configura-se na apropriação destes meios tecnológicos a partir do conceito de Mídia-Educação.

Para Rivoltela (2008), a Mídia-Educação possui três importantes vertentes. São elas: educar *com* a mídia, ou seja, fazer uma reflexão sobre o uso educativo da mídia; educar *sobre* a mídia, a partir da reflexão e da pesquisa a partir da cultura; educar *através* da mídia, transformando-a num ambiente no qual a educação acontece.

Na mesma direção, de acordo com o que aponta Fantin (2006), a Mídia-Educação possui três dimensões manifestadas através dos seguintes contextos: *instrumental*, que é considerada como um recurso didático e visa acrescentar-se aos meios convencionais como o livro, por exemplo; *crítico*, onde é tida como objeto de estudo e objetiva entender, avaliar e resignificar os conteúdos oriundos dos meios de comunicação; e *produtivo*, promovendo o conhecimento criativo e crítico das linguagens através da interação dos sujeitos com os meios, por meio da produção de conteúdo midiático na educação.

4.3 A experiência docente

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 *et al.*, 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 da experiência docente que os sujeitos-casos relatam, há elementos que não podem ser descritos pelo fato de somente eles (sujeitos-casos) terem passado por tais, de certas situações terem ocorrido exclusivamente com eles e para eles e por vezes, fatos que os tocaram verdadeiramente durante o estágio supervisionado, evocando as palavras de Bondía (2002). Mesmo assim, no limite, cabem 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 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 na escola básicas nesse novo formato (GATTI E BARRETO, 2009, p. 115).

Diante da perspectiva do *professor reflexivo*, Albuquerque *et al.* (2005) destacam 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.

4.4 Impressões gerais do estudo

A formação de professores na modalidade à distância precisa ser melhor observada por dentro de suas estruturas para que possamos visualizar num primeiro momento como ela ocorre no que se refere às experiências docentes de alunos-estagiários; e em um segundo momento apontar possibilidades para superação de limites encontrados diante dos últimos eixos de discussão que trouxemos até o presente momento.

Pelas observações feitas, tanto nas entrevistas, relatos (na plataforma *Moodle*, principalmente) e nas incursões presenciais ao polo, as comunicações/interações/mediações são hegemonicamente através da linguagem escrita. Com exceção dos encontros presenciais que ocorrem a cada 15 (quinze) dias com a presença do tutor-presencial ou com algum representante da instituição que oferece o curso, no caso a UnB.

Importa ressaltar que os meios de comunicação oferecem novas formas de interação para a educação a distância e isso se maximizou de forma que podemos obter interação em áudio e vídeo de forma instantânea e em tempo real.

Thompson (2008) nos destaca que existem 03 (três) tipos de interação a partir dos meios de comunicação: interação *face a face*, que ocorre num contexto de co-presença; a *interação mediada*, que implica a utilização de algum meio técnico para a transmissão da informação; e temos, por fim, a *interação quase mediada*, para determinar as novas relações estabelecidas pelos meios de comunicação de massa.

No âmbito das possibilidades de interação estabelecida num curso à distância, nos moldes do campo de investigação desta pesquisa, podemos destacar que esses tipos de interações são convergentes.

Como as possibilidades de comunicação, através das tecnologias digitais, diminuíram significativamente a relação de espaço e tempo,

hoje podemos conversar em tempo real através de videoconferências, por exemplo. Em um curso de formação de professores, por mais que a modalidade seja diferente, acreditamos que as mediações não devem se dar somente através da linguagem escrita. A possibilidade de interações face a face, a partir desta estratégia não é somente importante, mas viável e necessário para que os acadêmicos possam estabelecer diálogos com seus professores (sejam os professores das disciplinas ou os tutores).

Com este recurso, por exemplo, a interação mediada teria as mesmas características que a interação face a face, já que a partir das características que as diferenciam (THOMPSON, 2008) minimizariam-se as possibilidades de *deixas simbólicas* diante da relação espaço-tempo (percepções gestuais e sonoras inerentes à comunicação, como um sorriso ou uma mudança na entonação de voz), que elimina a separação destes contextos distantes, mas ainda existiria uma disponibilidade estendida desta relação.

Ainda neste contexto, os recursos que a plataforma *Moodle* oferece são múltiplos, aliados ao fato de que há um grande número de produções imateriais disponíveis na internet, como periódicos, anais de congressos, depósitos de vídeos, etc., com destaque para o material audiovisual que foi disponibilizado pelo curso. A própria instituição poderia elaborar materiais audiovisuais didáticos (objetos educacionais) visando facilitar a mediação com aos acadêmicos, o que caracterizaria, de acordo com Thompson (2008), uma quase interação mediada.

Os polos podem utilizar os seus recursos digitais, como as salas de videoconferências para ampliar as atividades acadêmicas dos seus alunos. Para Cruz (2009), as relações a partir dos ambientes informatizados sugerem que o elemento que distingue o *presencial* do *distância* está sendo modificado, ou seja, as possibilidades de interação face a face, a partir das tecnologias digitais, já são realidade há alguns anos. Sendo criada como um instrumento empresarial para as reuniões de negócios, nos últimos anos a videoconferência vem sendo utilizada de maneira educativa, nas mediações em espaços geograficamente distantes.

Mesmo com limitações técnicas existentes (como por exemplo, uma boa conexão de internet, manejo com câmeras de vídeo, etc), as potencialidades didáticas desta estratégia (videoconferência) são inúmeras e podem maximizar a formação de professores neste formato estabelecido pela UAB e, mais especificamente no curso de Educação Física oferecido pela UnB no polo de Piritiba/BA. Com o apoio e as mediações dos professores ou tutores a distância para os alunos do polo,

a utilização destes recursos audiovisuais pode contribuir decididamente na formação de professores de educação física a distância.

Para uma formação que capacite os acadêmicos a proverem o seu próprio conhecimento, é de grande importância que os mesmos estejam articulados com entidades científicas da área. Primeiro por conta de ser um espaço de socialização da produção do conhecimento e segundo porque temos a possibilidade de ampliação do capital cultural dentro do próprio campo acadêmico. Nessa perspectiva, pensada a partir da especificidade da área de conhecimento (Educação Física) e considerando a situação concreta de redução das distâncias oferecidas pelas TICs, podemos citar o caso do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)¹⁰⁶. Neste ano, por ocasião da 17ª edição do seu congresso nacional¹⁰⁷ (CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte)¹⁰⁸, haverá acesso *on-line*, em tempo real, às atividades desenvolvidas na programação científica do evento, como mesas redondas e palestras. Destacamos então esta como uma das possibilidades de inserção dos acadêmicos que se encontram geograficamente distantes de espaços como este, possibilitado e maximizado pelas tecnologias digitais, já que os polos possuem condições objetivas para estas tentativas.

Outro ponto que pode ser destacado trata-se do incentivo à pesquisa no curso oferecido pela UnB no polo de apoio presencial do município de Piritiba/BA. O espaço do estágio supervisionado pode vir a constituir-se numa grande oportunidade de pesquisa da/sobre a prática pedagógica e a cultura escolar, e isto deve ser incentivado aos acadêmicos do curso, visando compreender o contexto em que estiverem estagiando e fazer as relações com as produções do campo acadêmico em direção à compreensão de como esta prática social, que denominamos Educação Física, se encontra na realidade desta região, para citar um exemplo. Tal atitude investigativa, desenvolvida desde o estágio supervisionado (no mínimo), seria muito bem vinda na continuidade do curso, já que sua organização pedagógica prevê a realização de um trabalho de conclusão de curso (TCC) por parte dos acadêmicos, sendo assim, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica uma possibilidade rica de formação acadêmica e, ao mesmo tempo, de produção científica.

¹⁰⁶ Fundada em 1979, é a mais antiga entidade científica da Educação Física. Maiores informações em <http://www.cbce.org.br> (acessado em 15/05/2011)

¹⁰⁷ Maiores informações em <http://www.conbrace.org.br> (acessado em 15/05/2011).

¹⁰⁸ A ser realizada na cidade de Porto Alegre/RS, no mês de setembro de 2011.

Porém, se observarmos a matriz curricular do curso investigado, constatamos que não há disciplinas diretamente relacionadas à pesquisa de uma maneira geral, e de pesquisas relacionadas à educação física, especificamente no que diz respeito às possibilidades de investigação na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa de conclusão da pesquisa, fazemos um resgate da situação-problema, do objetivo da pesquisa e das questões investigativas destacadas, bem como apontamos os limites e potencialidades deste estudo. Neste sentido também sugerimos novas possibilidades de pesquisas sobre o tema da formação de professores à distância, especificamente os de educação física, tendo em vista o espaço-tempo da inserção de acadêmicos na esfera da cultura escolar, através do estágio supervisionado.

Como já destacamos anteriormente, tentamos evitar a polarização das discussões entre acreditar que a modalidade a distância se trata da salvação para resolver a demanda de professores existente atualmente na educação básica brasileira e, por outro lado, que a utilização das TICs como forma de possibilitar a formação de professores seja indesejável. Preferimos adotar a postura de nos encontrarmos num espaço de tensão entre estes dois polos, o que nos permite manter o olhar crítico, sem negar, *a priori*, a formação a distância.

Diante do que foi estabelecido como problemática da pesquisa, qual seja, *que significados são atribuídos pelos acadêmicos às suas experiências docentes no estágio supervisionado da formação de professores de Educação Física na modalidade EAD*, constatamos que o que prevalece na construção do tornar-se professor são as suas experiências de histórias de vida na educação física, na sua própria formação na educação básica (na resolução de problemas, na postura com os alunos ou na forma como organizam didaticamente seus conteúdos), ao invés de ressignificarem suas experiências anteriores e conseguirem executar a transposição didática dos conteúdos da formação acadêmica para a educação física na educação básica.

Complementando a problemática com o objetivo de *compreender como os alunos-estagiários interpretam suas experiências docentes vivenciadas no estágio supervisionado, tendo em vista a formação acadêmica num curso oferecido na modalidade EAD*, destacamos, a partir das entrevistas (diante dos significados que os sujeitos-casos deram às suas experiências docentes), das observações feitas a partir do campo de investigação e das reflexões realizadas sobre as suas imersões nas culturas escolares no estágio, que:

a) foi percebida uma predominância da perspectiva desenvolvimentista nos planos de aula, mas que pelos relatos e entrevistas observa-se uma bricolagem de diversas tendências pedagógicas do campo acadêmico da educação física;

b) houve o reconhecimento de uma inserção precária dos alunos estagiários às escolas, inclusive quanto aos Projetos Políticos Pedagógicos das mesmas;

c) mesmo sem uma supervisão mais próxima, por parte da instituição formadora e da estrutura do polo de apoio presencial, as alternativas de estratégia dos sujeitos-casos na resolução de problemas, como por exemplo, a ajuda mútua entre os colegas na troca de experiências fora dos espaços do curso de formação, podemos considerar como positiva nas suas práticas docentes no âmbito escolar.

De maneira genérica, a partir dos planos de aula, relatórios de intervenção e das entrevistas (com os acadêmicos e com o tutor presencial), percebemos uma predominância, em discurso, da perspectiva desenvolvimentista para a organização didática das experiências pedagógicas dos sujeitos-casos em seus planos de aula. Fato este reconhecido por todos e atribuído à concomitância, no 5º semestre do curso, quando ocorreu o estágio, das disciplinas *Crescimento e Desenvolvimento Motor Humano* e *Pedagogia da Educação Física na Educação Infantil*. Neste sentido, o desenvolvimento de habilidades motoras e do equilíbrio como objetivos, por exemplo, sugere que a disciplina *Crescimento e Desenvolvimento Motor Humano* tenha sido a referência principal para estes alunos organizarem as suas ações pedagógicas. Da *Pedagogia da Educação Física na Educação Infantil* parece ter sido adotada apenas a estratégia do jogo e da ludicidade como meio de intervenção.

Tais dificuldades podem ser compreendidas pelo fato de que, como a didática para a educação física no ensino infantil ainda é carente de pesquisas que apontem subsídios ao “como fazer”. A perspectiva desenvolvimentista já apresenta elementos concretos no âmbito da didática de maneira objetiva, ainda que baseada em padronizações e generalizações bastante criticáveis. Ao mesmo tempo em que este discurso estava visivelmente na maioria dos planos de aula, outros elementos contidos também nestes apontam características de outras propostas pedagógicas, como por exemplo: o fato de conversarem com os alunos para poderem compreendê-los melhor; o trato com atividades lúdicas que ampliam as possibilidades imaginativas das crianças; etc.

Outra constatação se dá quanto às formas precárias na integração dos acadêmicos-estagiários às escolas, por não haver um trabalho prévio de aproximação destes às escolas, gerado pela instituição formadora, representada pelo polo de apoio presencial, tampouco a existência de projetos de contrapartida entre as mesmas, como prevê a legislação educacional brasileira. Cada aluno-estagiário precisou construir essa interação, decorrendo daí dificuldades como, por exemplo: de não ter acesso aos PPPs das escolas em que iriam estagiar (na única escola em que isso foi possível, nada constava sobre a Educação Física no PPP).

O PPP é um documento de grande importância para a organização didático-pedagógica dos docentes, de modo que eles possam ter pleno conhecimento do tipo de formação que a escola pretende. No caso dos estagiários, seria relevante que tivessem a possibilidade de reconhecer como o componente curricular educação física se configura no projeto da escola para então efetivar seu planejamento.

Um outro aspecto que ficou evidente foi o das dificuldades geradas pela falta de uma adequada supervisão no estágio “supervisionado” por parte da instituição que oferece o curso. Não há por parte dela (nem do polo de apoio presencial) a figura do supervisor que visita as escolas e acompanha as aulas dos acadêmicos em estágio. Essa responsabilidade, no caso observado nesta pesquisa, ficou a cargo exclusivamente dos professores regentes de classe responsáveis pelas turmas em que ocorreram os estágios. Pela ausência constatada de qualquer interação entre escolas e instituição formadora, desconhecemos quais as condições e critérios em que essa supervisão veio a acontecer. Além disso, por serem escolas de educação infantil, a supervisão não era realizada por professores de educação física já que os professores regentes das turmas são, normalmente, pedagogos. Isso, por um lado, pode ter contribuído para as experiências docentes dos estagiários mas, por outro, que se refere à formação na área acadêmica (educação física) revelou-se como um fator limitador, pela ausência de reflexões que tratassem das especificidades da área.

Os orientadores/supervisores desempenham papéis de suma importância nesta fase na formação de professores conforme é ser destacado por Albuquerque *et al.* (2005):

Os orientadores desempenham na sua função de orientação pedagógica numerosos e variados papéis: guias que orientam, amigos que escutam, *leaders* e modelos que dirigem, facilitadores e

organizadores das experiências vividas. Assumem ajudas múltiplas e variadas, desde um simples apoio emocional até intervenções mais *técnicas* orientadas para a construção da competência profissional (ALBUQUERQUE et al., 2005, p. 41).

Desta forma, supervisores que atuassem diretamente com os estagiários do curso de licenciatura em educação física que acontece no polo de Piritiba/BA poderiam contribuir sobremaneira na tarefa de reflexão sobre os condicionantes da cultura escolar e da educação física no seu interior.

Passamos agora a refletir sobre as questões de investigação que havíamos apontado para a pesquisa, tentando tomá-las como orientadoras do diálogo com a realidade observada. Iniciamos pelos subsídios teórico-metodológicos desenvolvidos no curso para a preparação dos acadêmicos no estágio supervisionado, com relação aos textos e os vídeos que fazem parte do ambiente virtual de aprendizagem da disciplina, conjuntamente com a reflexão sobre a forma como se desenvolveu o estágio.

O material didático e audiovisual organizado para a disciplina apontava a necessidade de compreender o ambiente em que se insere a educação infantil e que o estágio supervisionado neste nível de ensino não seja somente dado através da observação, imitação e reprodução, sugerindo principalmente que a prática pedagógica não deve se dar de forma acrítica. Os vídeos destacados foram dispostos a partir de experiências de professores de Educação Física na educação infantil e algumas discussões referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre a educação infantil, o desenvolvimento do equilíbrio das crianças e sobre a importância dos jogos e brincadeiras na formação das crianças.

A imersão dos acadêmicos, a partir do estágio supervisionado, nas culturas escolares em que realizaram suas intervenções pedagógicas nos evidenciou que este primeiro contato foi de incorporação do que já está/é estabelecido pela escola. Como exemplo disto, destacamos as interrupções das atividades planejadas por eles para adequarem-se às atividades da escola, como por exemplo, diante das datas comemorativas. Outra constatação decorre da observação de que, pelos relatos dos próprios estagiários, as suas práticas docentes eram realizadas de acordo com o que as crianças em muitas ocasiões solicitavam, denotando assim um entendimento das aulas de educação

física como um tempo para recreação, em que os alunos tinham a possibilidade de sair da sala de aula.

Apesar das limitações que observamos no tocante às condições de execução e de supervisão do estágio supervisionado, os depoimentos dados por três dos quatro sujeitos-casos, que desejam se tornar professores de educação física escolar, indicam que as experiências docentes vividas por eles no estágio deixaram legados positivos, vindo a se constituir em um elemento significativo em sua formação acadêmica. Max, o único que não considerou o estágio dessa maneira, revelou também que não tem pretensão de se tornar professor de escola básica, apesar de estudante de licenciatura.

Neste estudo, o que destacamos é a qualidade da formação de professores, independente da modalidade em que ela estiver ocorrendo. Neste sentido, as experiências docentes configuradas no estágio supervisionado podem dizer muito do curso. Portanto, se faz necessário observar melhor como se dá esta formação investigando o cotidiano dos estagiários-acadêmicos. Foi o que pretendemos fazer ao destacar e compreender a formação do professor na modalidade a distância em suas primeiras experiências docentes na escola. Logicamente, houve uma clara limitação na nossa pesquisa, na medida em que nossa observação limitou-se aos depoimentos e registros dos estagiários. Estudos etnográficos nos polos de apoio presencial podem ser importantes para melhor compreender este processo no caso de cursos a distância. Porém, entendemos que o nosso contato com os acadêmicos do curso investigado, que incluiu apenas duas visitas ao polo, nos deu uma visão geral de como estes estão tendo sua inserção no espaço escolar.

Cumpramos ainda indicar que, para outros estudos neste campo, sugerimos que a relação *formação de professores-cultura escolar* possa ser mais explorada para observarmos o estado atual da Educação Física na educação básica, para compreendermos melhor, por exemplo, sobre as relações estabelecidas entre os professores de Educação Física a partir das reformas educacionais e novas concepções pedagógicas da área ou sobre as relações entre a escola e as especificidades da Educação Física escolar (PICH, 2009).

Além disso, parece-nos importante refletir a respeito da qualidade de formação que as tecnologias digitais possam oferecer aos cursos de educação física, presenciais e a distância.

Embora não fosse do escopo da pesquisa discutir a temática das tecnologias na Educação (e na Educação Física), acreditamos que é preciso superar os discursos que recomendam a adoção das tecnologias

digitais (elementos essenciais na formação de professores na modalidade EAD) somente como um instrumento ou mero recurso técnico. Para tanto, defendemos que a inserção das tecnologias na formação de professores, independente da modalidade educacional, precisa ocorrer numa perspectiva que as contemple de forma ampliada, para o que o conceito de Mídia-Educação, já explicitado anteriormente, esteja contemplado em seus currículos e efetivados nas instituições de formação docente.

No caso dos cursos de formação de professores de educação física a distância parece existir um paradoxo gerado por conta da especificidade de uma área, em que práticas corporais constituem a sua identidade socialmente reconhecida, estar acontecendo num modelo de educação a distância. Em outras palavras, como uma disciplina escolar eminentemente prática e um curso cujo currículo é erigido em torno de disciplinas “práticas” (esportes, ginástica, jogos, etc.), pode ser desenvolvido em um modelo de educação a distância, que preconiza uma interação com o conhecimento apenas pela via da tecnologia?

Muitos são os desafios para os cursos de formação de professores a distância, principalmente por se tratar de uma nova modalidade educacional para o ensino superior. A proliferação do número de cursos nos últimos anos aumentou a necessidade de investigações para preservar uma formação de qualidade aos professores. Neste sentido, continuamos a assumir que o debate não deva ocorrer de forma polarizada (para não sermos “apocalípticos” ou “integrados”, na visão de Eco, 1993). Preferimos a idéia de uma constante tensão para que possamos compreender melhor este fenômeno e assim buscar contribuir de maneira significativa esta relação entre nós, seres humanos, e as potencialidades das tecnologias digitais em nosso cotidiano, neste caso, na formação qualificada de professores de educação física, seja presencial ou a distância.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. *et al.* **A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio.** Lisboa: Livros horizonte, 2005.
- ALMEIDA, L. de; FENSTERSEIFER, P. E. Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino. In: **Movimento**, Porto Alegre: ESEF/UFRGS, v.13, n.2, p.13-36, mai./ago., 2007.
- ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, nº 104 – Especial, p. 747-768, out. 2008.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE).** Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANTUNES, F. C. A. **A relação com o saber e o estágio supervisionado em Matemática.** Dissertação de mestrado, 2007.
- ARAÚJO JR., C. F. de; MARQUESI, S. C.. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ARETIO, L G. Para uma definição de educação a distância. In: LOBO NETO, F. J. da S. **Educação a distância: referências e trajetórias.** Brasília: Plano Editora, p. 21-32, 2001.
- BARILLARI, C. A. M. **A busca da unidade teoria e prática: a formação de professora no contexto do estágio curricular supervisionado.** Dissertação de mestrado, 2008.
- BARRETO, R. G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov 2010.
- BELLONI, M. L. Educação a distância mais aprendizagem aberta. In: BELLONI, M. L (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

BERTO, R. C.; SCHNEIDER, O. **Saúde, higiene, educação física e cultura escolar**: um olhar sobre a infância a partir da Revista Educação Physica. Disponível em: <http://www.proteoria.org> Acessado em 11/12/2010.

BETTI, I. C. R; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. In: **Motriz**, vol. 2, n. 1, junho/1996.

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

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

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

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese de doutorado, 2007.

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

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.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

RODRIGUES, L. L.; BRACHT, V. As culturas da educação física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n.1, p. 93-107, setembro 2010.

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

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.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 09 de 08 de maio de 2001.

BRUNO, A. M. Z. **As contribuições do estágio supervisionado em matemática para a constituição de saberes docentes**: uma análise das produções acadêmicas no período de 2002 – 2007. Dissertação de mestrado, 2009.

CAMPOS, M. Z. de. **A prática nos cursos de licenciatura**: reestruturação curricular da formação inicial. Tese de doutorado, 2006.

CANUTO, Z. **A psicologia da educação na formação do professor**: contribuições na construção de saberes docentes a partir dos olhares de estagiários da Universidade de Caxias do Sul. Dissertação de mestrado, 2007.

CARVALHO, A. J. V. de. **Estágio supervisionado e narrativas (auto)biográficas**: experiências de formação docente. Dissertação de mestrado, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano – vol 1 Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, R. **A História Cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

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

CLAUSS, M. M. K. **A Formação da Competência Teórica do Professor de Língua Estrangeira**: O Que Revelam os Estágios. Dissertação de mestrado, 2005.

CORRADI, D. P. **Estágio supervisionado**: cultura(s) e processos de identificação permeando um currículo de formação de professores de química. Dissertação de mestrado, 2005.

CRUZ, D. M. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

DAOLIO, J. Cultura: In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2008.

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.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?** . In: Educação & Sociedade, Campinas, v.29, p. 891-918, 2008.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FANTIN, M. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FARIA FILHO, L. M. de *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan.-abr. 2004.

FERES NETO, A. et al. Formação em educação física/ciências do esporte: limites e possibilidades do AVA (ambiente virtual de aprendizagem) moodle em um curso de educação física oferecido na modalidade à distância. In: **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador – Bahia – Brasil. Disponível em <http://www.rbceonline.org.br> (acessado em dezembro/2009).

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

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, formação e identidades. In: **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do**

Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Salvador – Bahia – Brasil. Disponível em <http://www.rbceonline.org.br> (acessado em dezembro/2009).

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. In: **Revista Movimento**, n. 14, pp. 85-110, 2008.

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

FORQUIN, J.-C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, n. 21, v. 1, p. 187-198, 1996.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46^a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREITAS, H. C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 23, n. 80, set. 2002, p. 137-168.

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

GASPARI, G. S. **Prática docente de estagiários em educação física após a resolução nº 07/2004**: a dicotomia teoria e prática. Dissertação de mestrado, 2008.

GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

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

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

GÜNTER, M. C. C. A prática pedagógica da educação física no currículo organizado por ciclos: inovar, resistir ou abandonar? In: MOLINA NETO, V. *et al.* **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. C. de S. **Aprendendo a ser formadora**. Ensinando a ser professora. A prática de ensino como trabalho e investigação no processo de formação de professores da educação básica. Tese de doutorado, 2005.

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

HISSA, J. J. **Os desafios do estágio curricular supervisionado**: uma alternativa no processo de formação de professores da educação básica. Dissertação de mestrado, 2005.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

Johnson, D. W., & Johnson, R. **Leading the cooperative school**. 2ª ed. Edina, MN: Interaction Book, 1994.

JORDÃO, R. dos S. **Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado**: contribuições para a formação de professores de Biologia. Tese de doutorado, 2005.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, n. 1, jan.-jun., 2001.

KAFKA, F. **28 desamorismos** (28 aphorismen). Tradução: SOUZA, S. de. Florianópolis: Editora da UFSC: Bernúncia, 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

KIPNIS, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

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.

- KUNZ, E. **Transformação didática do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- KUPER, A. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- LAPA, A. B.; PRETTO, N. de L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov 2010.
- LÉVY, P. **O que é o virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LOPES, C. de A. **O Estágio Supervisionado na Formação Docente**: com a palavra licenciados em Educação Física. Dissertação de mestrado, 2007.
- LUDWIG, P. I. **Formação Inicial de Professores de Matemática**: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio. Dissertação de mestrado, 2007.
- MACHADO, E. Formação de professores e educação a distância: um debate sobre a prática reflexiva no contexto de emancipação. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (orgs.). **Prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.
- MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física**. Dissertação de mestrado, 2005.
- MARINIS, P. de. Comunidade, globalização e educação: um ensaio sobre a desconversão do social. In: **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.
- MARTINS, E. B. **Formação docente e estágio supervisionado no Curso de Letras do Centro de Educação Superior de Teixeira de Freitas (CESTEF), do Campus X (dez) da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, no período de 1990 a 1995**. Dissertação de mestrado, 2005.
- MESQUITA, D. N. de C. **Estágio e ensino e aprendizagem de inglês na licenciatura em Letras**. Tese de doutorado, 2005.
- Merriam, S. **Case study research in education: A qualitative approach**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.

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

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

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

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 4.059, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INEP. **Censo de Profissionais do Magistério**, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. **Relatório da comissão assessora para a educação superior a distância**, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 2.253/2001.

MELLO, E. de. **A relação com o saber e a relação com o ensinar no estágio supervisionado em Biologia**. Dissertação de mestrado, 2007.

MELO, J. P. de. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. In: **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.20, p.188-90, set. 2006.

MELO, G. F. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: SILVA, L. C. da; MIRANDA, M. I. **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Minas Gerais, FAPEMIG: Editora Junqueira & Martin, 2008.

MOLINA NETO, V. **La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação. Universidad de Barcelona, U.B., Espanha, 1996.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 19, p. 34-41, 1997.

_____. A Cultura do Professorado de Educação Física das Escolas Públicas de Porto Alegre. In: **Revista Perfil** (UFRGS), PORTO ALEGRE, v. IV, n. 7, p. 34-42, 1997.

_____. Cultura Docente: Uma Aproximação Conceitual Para Entender O Que Fazem Os Professores Nas Escolas. In: **Revista Perfil** (UFRGS), PORTO ALEGRE, v. 02, p. 66-74, 1998.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R.M.K. A prática pedagógica do professorado de educação física no cotidiano escolar – pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V. *et al.* **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009.

MOLINA NETO, V. *et al.* **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. **A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Universidade/ufrgs/sulina, 1999. p. 95-105.

MOTA, R. A universidade aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MULATI, M. R. de C. F. **O estágio supervisionado na formação do(a) professor(a) de Educação Física.** Dissertação de mestrado, 2006.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação.** 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. A. B. de. A formação profissional em educação física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S. de; HUNGER, D. (Orgs.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas.** Rio Claro: Biblioética, 2006.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 51-75, jan./jun., 2002.

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial do professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL.** Dissertação de mestrado, 2007.

PERINI, E. Y. P. **O papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores: um olhar crítico dos egressos e professores do curso de pedagogia.** Dissertação de mestrado, 2006.

PÉREZ GÓMES, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ GÓMES, A. O Pensamento Prático do Professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação.** 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, . p. 93-114, 1995.

PETRI, C. M. **Olhares, significações e silêncios: a produção de conhecimentos na prática de ensino.** Dissertação de mestrado, 2006.

PICH, S.; ALVES, I. Educação física e cultura escolar: entre práticas inovadoras e o abandono do trabalho docente, o caso da cidade de Itajaí. In: **Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte.** UNIVALI – Itajaí – SC. 23 a 25 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br>. Acessado em dezembro/2010.

PICH, S. Cultura escolar, vida das escolas e educação física escolar: balanço e perspectivas. In: **Motrivivência.** Ano XXI, nº 32/33, p. 230-257, 2009.

PILONETTO, R. de F. R. **Mobilizando processos de formação: a experiência docente com os estágios supervisionados.** Dissertação de mestrado, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, G. de 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.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua Formação.** 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 35-50.

- POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.
- PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (orgs.). **Prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL. Lei nº 11.738. Institui o **Piso Salarial Nacional para os Professores do Magistério Público da Educação Básica**, 2008.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL. Decreto nº 5.800. **Criação da Universidade Aberta do Brasil**, 2006.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL. Decreto nº 5.622, 2005.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. DECRETO Nº 1.917, DE 27 DE MAIO DE 1996.
- PRETTO, N. Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser. In: **Motrivivência**. Ano XXII, n. 34, p. 156-169, jun./2010.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Curso de licenciatura em educação física UAB-UnB**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- PUCCI, B. **Entrevista cedida ao LaboMídia/UFSC**. Florianópolis, abril de 2008. Disponível em <http://www.labomidia.ufsc.br> (acessado em 25.04.2011).
- PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001.
- RIBEIRO, S. D. As tecnologias: do software livre às experiências com a educação física e mídia. In: **Motrivivência**. Ano XXII, n. 34, p. 87-105, jun./2010.
- RIVOLTELLA, P. C. **Entrevista**. Disponível em <http://www.labomidia.ufsc.br> (acessado em 12/05/2011).
- SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO I. (org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- SANTOS, B. de S. **La caída del Ángel Novus**: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. Bogotá: ILSA, 2003.

SANTOS, E. O. dos. **A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de pedagogia.** Dissertação de mestrado, 2009.

SANTOS, A. A. P. dos. **O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor.** Dissertação de mestrado, 2008.

SANTOS, M. A. O intelectual e a Universidade estagnada. **Revista Adusp**, n. 11, p. 16-20, 1997.

SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação Superior a Distância.** Gestão da: aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line. Tubarão: Editora Unisul, 2005.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 14 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

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

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

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

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação.** 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 77-91.

SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em educação física.** Tese de Doutorado, 2008.

Sharan, S.; Sharan, Y. **Group investigation: expanding cooperative learning.** New York: Teacher's College Press, 1992.

SILVA, A. O. da. A corrida pelo Lattes. In: **Revista Espaço Acadêmico**, nº 46, março 2005. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/046/46pol.htm> (acessado em 20/10/2009).

SILVA, A. P. S. da *et al.* 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. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov 2010.

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

TIFFIN, J. e RAJASINGHAM, L. A **Universidade Virtual e Global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. <http://uab.capes.gov.br/> (Acessado em 25/10/2009).

VAGO, T. M. A Educação Física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: BRACHT, V; CRISÓRIO, R. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**. Campinas; Rio de Janeiro: Autores Associados; PROSUL, 2003, p. 197-221.

_____. Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 121-135, 2000.

VALVERDE, L. P. **A Experiência do Estágio Supervisionado para Alunas de um Curso Normal**: Algumas Contribuições para a Formação de Educadores. Dissertação de mestrado, 2005.

VENTORIM, S. A produção do conhecimento sobre prática de ensino e estágio supervisionado em educação física na Revista Motrivivência. In: **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 2003, Caxambu. 25 anos de história: o percurso do CBCE na educação física brasileira. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões

conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VINCENSI, M. F. **Estágio supervisionado**: a teoria e a prática no fazer docente. Dissertação de mestrado, 2007.

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

VIÑAO FRAGO, A. Bibliotecas, “culturas escolares” y formación de profesores. In: **Educación & Realidade**. n. 29, v. 2, p. 65-87. Jul/Dez 2004.

_____. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 0, 1995.

WITTIZORECKI, E. S. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, mai/ago. 2006.

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.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas

O presente roteiro faz parte do projeto de dissertação de mestrado intitulado “*Formação da Cultura Docente de Acadêmicos de Licenciatura em Educação Física na Modalidade EAD*”¹⁰⁹, sob a responsabilidade de André Marsiglia Quaranta¹¹⁰ e orientado por Giovani De Lorenzi Pires¹¹¹.

Com o objetivo de observar as experiências docentes de acadêmicos que estão cursando a disciplina “Estágio Supervisionado na Educação Infantil” no curso de Licenciatura em Educação Física organizado pela Universidade Federal de Brasília (UnB) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) na modalidade de Educação a Distância (EAD), e que tem materialização num dos 07 (sete) polos presenciais existentes. No caso, nossos esforços serão o de acompanhar os alunos do polo do município de Piritiba-BA.

A partir de uma seleção inicial, onde aproximadamente 36 alunos se fazem presentes no desenvolvimento deste curso, escolhemos inicialmente um total de 10 (dez) alunos. Optamos por estes, por entender que nunca haviam tido algum tipo de experiência docente dentro do espaço escolar.

Para entendermos o processo de desenvolvimento da disciplina “Estágio Supervisionado na Educação Infantil”, entrevistaremos os sujeitos que estão ligados diretamente neste curso.

Desta forma, pretendemos entrevistar os alunos selecionados para a pesquisa; o gestor, na figura do Coordenador do polo presencial no município de Piritiba-BA; e o Professor-Tutor presencial do curso que se encontra em andamento.

Com relação aos alunos selecionados para a pesquisa, as entrevistas serão organizadas partindo dos seguintes eixos:

¹⁰⁹ Trabalho desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), do Centro de Desportos (CDS), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A Área de Concentração dentro do programa é o de Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física. Este projeto foi qualificado no último dia 21 de junho de 2010 pelos membros: Maria Helena Silveira Bonilla (UFBA); Santiago Pich (UNIVALI); Jaison Bassani (UFSC); Juarez Vieira do Nascimento (UFSC).

¹¹⁰ Mestrando do PPGEF-UFSC.

¹¹¹ Professor do PPGEF-UFSC.

- a) História de vida dos alunos, para compreender melhor os sujeitos e tentar observar se as experiências passadas possam influenciar a sua prática pedagógica;
- b) Questões que sugerem a relação dos acadêmicos com o conhecimento apresentado e resignificado durante a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, com o intuito de observar se esta interação os auxiliou nesta experiência docente;
- c) Indagar sobre o processo de elaboração do planejamento realizado nas escolas em que os acadêmicos atuaram como estagiários;
- d) Questões que tratam diretamente da experiência de estágio.

Com relação ao Coordenador do Polo, as questões serão realizadas na seguinte direção:

- a) Sobre a parceria entre a Prefeitura Municipal de Piritiba, a Universidade de Brasília e a Universidade Aberta do Brasil no desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação Física;
- b) Como se deu mais especificamente esta relação a partir da disciplina “Estágio Supervisionado na Educação Infantil”;
- c) A respeito da Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC).

Para o Professor-Tutor presencial do polo, as questões serão organizadas da seguinte forma:

- a) Questões que envolvam a descrição do desenvolvimento da disciplina “Estágio Supervisionado na Educação Infantil”;
- b) Sobre a forma em que os acadêmicos foram acompanhados no período de estágio;
- c) Compreender como se deu a avaliação destes acadêmicos no estágio.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ACADÊMICOS

A) HISTÓRIA DE VIDA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1) Por favor, poderia se apresentar? Nome completo? Idade? Com que trabalha? O que costuma fazer nas horas de lazer? Sugere algum pseudônimo?
- 2) Você teve aulas de Educação Física no ensino Fundamental¹¹²? E no ensino Médio? Se não tiveram, por quê? Se sim, falem um pouco a respeito destas aulas...
- 3) Você lembra como eram as suas aulas de Educação Física? Lembra de fatos que aconteceram com você durante algumas destas aulas?
- 4) As turmas eram mistas ou separadas por sexo?
- 5) Quais os conteúdos predominantes nestas aulas?
- 6) Como era organizado o início da aula: como os professores organizavam os alunos para realizar a chamada, as informações sobre o tema da aula, sobre as atividades a serem realizadas, etc.?
- 7) Como se dava a conclusão das aulas: jogos calmantes, conversa, outras atividades?
- 8) Em relação ao turno, as aulas eram no mesmo horário das demais disciplinas ou em turno oposto?
- 9) Em algum momento, eram realizados testes físicos, como maior número de abdominais, barra, corrida de 12 minutos ou outros?
- 10) A estes testes eram atribuídas notas na disciplina Educação Física?
- 12) Os professores explicavam o por quê da realização destas atividades?
- 13) Como o esporte era realizado em suas aulas de Educação Física: como atividade de lazer? Como competição? Ensino de técnicas e táticas?
- 14) Quais os esportes mais praticados nas aulas de Educação Física? Você gostava e praticava algum em especial?
- 15) Havia na escola algum tipo de “seleção” para praticar esporte, seja na própria aula de Educação Física ou para treinamento de equipes representativas da sua escola?

¹¹² Não vamos inserir a Educação Infantil, porque muito provavelmente os acadêmicos não tiveram aulas de Educação Física neste período.

- 16) Como você se situava em relação a isso: era excluído ou fazia parte das equipes? Como você se sentia?
- 17) Você acha que as aulas de Educação Física em que você participou durante a Educação Básica influenciaram a sua prática no estágio?
- 18) Você possui computador com Internet em casa? Se não, onde acessa a Internet para trabalhar no curso?
- 19) Quanto tempo por semana você se dedica ao curso?
- 20) Possui alguma dificuldade na utilização da plataforma do curso?

B) FORMAÇÃO INICIAL NA PRÁTICA DE ESTÁGIO

- 1) Quais foram, na sua opinião, a influência do que você viu e aprendeu durante o curso durante o estágio?
- 2) Faça uma descrição dos trabalhos acadêmicos gerados durante a disciplina de estágio supervisionado.
- 3) Quais os conteúdos que estão sendo contemplados na disciplina “Estágio Supervisionado na Educação Infantil” na plataforma e quais são as referências (autores) destes conteúdos?
- 4) Você se baseia em algum outro material (livros, revistas, filmes, etc.) além do fornecido na disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil? Se sim, quais?
- 5) Alguma disciplina do curso proporcionou ou exigiu a tarefa de observar o cotidiano escolar? E planejar algum tipo de intervenção?
- 6) o que estava previsto para as Práticas Curriculares 1, 2 e 3? Como foi o desenvolvimento destas práticas?

C) ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO

- 1) Quantos planos de aula você elaborou para a intervenção de estágio?
- 2) Qual a Teoria (abordagem/perspectiva/possibilidade) Pedagógica selecionada por você para pensar a Educação Infantil? Por quê?
- 3) Quais os conteúdos selecionados por você para fazer suas intervenções no Estágio Supervisionado na Educação Infantil? Por quê?
- 4) Qual a relação do planejamento de estágio com o Projeto Político Pedagógico da escola em que você está realizando o estágio?
- 5) Como era dado o retorno na elaboração do planejamento feito por você?

D) EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

- 1) Como você descreve a relação estabelecida entre você, enquanto estagiário (a), e os demais agentes escolares (coordenação pedagógica, servidores, outros professores, etc.)?
- 2) Descreva a sua relação com os alunos que vocês está trabalhando?
- 3) Quais foram as dificuldades que surgiram durante o estágio e como você conseguiu resolver?
- 4) Você tinha algum tipo de acompanhamento durante o estágio (professor da turma, professor-tutor, por exemplo)? Se havia, como era este acompanhamento?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR DO POLO

- 1) Como surgiu esta parceria entre a Prefeitura Municipal de Piritiba, a Universidade de Brasília e a Universidade Aberta do Brasil?
- 2) qual o suporte dado pela Universidade de Brasília no desenvolvimento desta primeira etapa do Estágio Supervisionado?
- 3) Como foi pensada e como se deu o desenvolvimento das Práticas Curriculares I, II e III (previstas para o 2º, 3º e 4º semestre antes do estágio supervisionado)?
- 4) Os acadêmicos participam de eventos científicos? Com que frequência?
- 5) Em que momento os acadêmicos tiveram contato com o espaço escolar?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR-TUTOR PRESENCIAL

- 1) Como se deu o desenvolvimento da disciplina “Estágio Supervisionado na Educação Infantil”? (como os alunos se organizaram, como escolheram as escolas, etc.)
- 2) Qual o acompanhamento que os acadêmicos tiveram durante o estágio?
- 3) Quantos e como foram os encontros presenciais em que você coordenou a partir da disciplina “Estágio Supervisionado na Educação Infantil”?

4) Quais foram as tarefas dos acadêmicos durante a disciplina de Estágio Supervisionado e como se deu o processo avaliativo?

5) Como foi pensada e como se deu o desenvolvimento das Práticas Curriculares I, II e III (previstas para o 2º, 3º e 4º semestre antes do estágio supervisionado)?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Meu nome é **André Marsiglia Quaranta**, sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina e pretendo desenvolver a pesquisa **“Formação da Cultura Docente de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física na modalidade EAD”**, com o objetivo de compreender como ocorre, no âmbito da formação de professores a construção da cultura docente de alunos de um polo de um curso de Licenciatura em educação Física, oferecido na modalidade de educação a distância. No caso, optamos por fazer esta pesquisa com acadêmicos do Polo de Piritiba/BA da Universidade de Brasília. A justificativa da pesquisa se faz a partir da necessidade de compreender como ocorre esta formação, observando as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Resolução CNE/01-2002) e para a Educação Física (Resolução 07-2004), a partir desta modalidade educacional, que vem se expandindo desde o surgimento da Universidade Aberta do Brasil. Os sujeitos desta pesquisa serão os acadêmicos que se encontram neste momento desenvolvendo suas atividades no Estágio Supervisionado, situação propícia para a reflexão sobre a sua formação docente, e que irão concluir até o mês de julho/2010 esta etapa. Para possibilitar então este estudo, a contribuição dos sujeitos será através de depoimentos sobre a experiência que terão no espaço escolar de atuação docente (teoria pedagógica optada, conteúdos selecionados, planejamento das intervenções, dificuldades encontradas, etc.). Este registro será organizado através de meio eletrônico, como *blog*, *e-mail* e fórum de debates. No final do semestre letivo será realizada uma entrevista com os acadêmicos, o qual visa complementar os elementos essenciais sobre a formação destes futuros professores.

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo que pretendemos realizar ou não quiser mais fazer parte deste, sinta-se a vontade para entrar em contato pelo e-mail andrequaranta@gmail.com ou pelo telefone (48) 9629-1145.

Pesquisador

principal:

André Marsiglia Quaranta (andrequaranta@gmail.com)

Pesquisador

responsável _____

Giovani De Lorenzi Pires (giovanipires@cds.ufsc.br)

Eu, _____

fui devidamente esclarecido (a) sobre a pesquisa **“Formação da Cultura Docente de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física na modalidade EAD”** e concordo que os meus dados sejam utilizados exclusivamente na realização da pesquisa.

Piritiba/BA, _____ de _____ de 2010.

Assinatura: _____

RG: _____

ANEXO A – Certificado CEPESH/UFSC

17/05/2011

Certificado



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CERTIFICADO Nº 773

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584-GR/99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPESH, considerando o contido no Regimento Interno do CEPESH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

APROVADO**PROCESSO:** 773**FR:** 332511**TÍTULO:** Formação da Cultura Docente de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física na modalidade EAD**AUTOR:** Govani De Lorenzi Pires, André Marizighi Quaranta

FLORIANÓPOLIS, 31 de Maio de 2010.

Coordenador do CEPESH/UFSC