XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA SOB O OLHAR DA CULTURA ESCOLAR[1]

André Marsiglia Quaranta[2]

RESUMO

O presente texto trata-se de uma comunicação referente a um estudo, que se encontra em andamento, em nível de mestrado do PPGEF/UFSC. Com o objetivo de compreender como alunos-estagiários interpretam suas experiências docentes ocorridas no estágio supervisionado, tendo em vista a formação acadêmica num curso de formação de professores de educação física a distância, 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 à imersão dos alunos diante da cultura escolar nesta fase da formação docente. Para tanto, construímos uma pesquisa do tipo de múltiplos casos a partir de descrição interpretativa dos planos de aula e relatos feitos por 04 (quatro) acadêmicos do curso oferecido pela UnB em parceria com a UAB no polo de apoio presencial de Piritiba/BA, além de entrevistas feitas com estes visando compreender o processo de suas experiências docentes. Para a interpretação transversal dos dados obtidos, estamos utilizando elementos da técnica de análise de conteúdo sistematizada, associada à análise temática como uma variação.

Palavras-chave: *Formação de professores a distância; formação de professores em educação física; estágio supervisionado; cultura escolar.*

ABSTRACT

This text is a statement referring to a study that is underway of a master's dissertation PPGEF/UFSC. Aiming to understand how students interpret their experiences trainee teachers occurred during supervised training with a view to an academic training course for physical education teachers in distance learning, we consider the observation of the theoretical-methodological developed in the course; the development and evaluation of educational planning stage, and as is given to students before the immersion of the school culture at this stage of teachers' education. To this end, we built a search on multiple cases from interpretive description of lessons plans and reports made by 04 (four) academics course offered by UNB in partnership with UAB at the Piritiba/BA support pole, plus the interviews with those seeking to understand the process of their teaching experiences. To cross the interpretation of data, we are using elements of the systematic content analysis technique, thematic analysis as associated with a variation.

---

[1] Trabalho orientado pelo professor Giovani De Lorenzi Pires (PPGEF/UFSC).
[2] Professor da rede pública do Estado de Sergipe (SEED/SE) e Mestrando em Educação Física d PPGEF/CDS/UFSC; Membro do Observatório da Mídia Esportiva.

Keywords: *Distance teacher training; training of teachers in physical education; supervised practice; school culture.*

RESUMEN

Este texto se trata de una presentación resumida del trabajo de conclusión relativa a un estudio que se está llevando a cabo, a nivel de maestría, en la PPGEF/UFSC. Con el objetivo de comprender cómo el estudiante en práctica interpreta sus experiencias docentes ocurridas en la práctica supervisada, teniendo en cuenta la formación académica en un curso de formación de profesores de educación física a distancia, tenemos en cuenta la observación de de las contribuciones teóricas-metodológicas desarrollados en el curso; la elaboración y evaluación de la planificación de enseñanza estratégica; y, cómo es la inmersión de los alumnos en frente de la cultura escolar en esta etapa de formación docente. Con este fin, construimos una investigación del tipo de múltiples casos a partir de la descripción interpretativa de los planes de la clase y relatos hechos por cuatro académicos del curso ofrecido por la UNB, en colaboración con la UAB, en el polo de apoyo presencial de Piritiba/BA, además de entrevistas hechas con estos tratando de comprender el proceso de sus experiencias docentes. Para la interpretación transversal de los datos obtenidos, estamos utilizando elementos de la técnica de análisis de contenido sistemáticamente, asociada al análisis temático como una variación.

Palabras clave: *Formación de profesores a distancia; formación de profesores en educación física; práctica supervisada; cultura escolar.*

Introdução

Diversas são as polêmicas existentes com relação a educação a distância (EAD) e a incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nos processos educacionais. Um dos mais recentes exemplos sobre tais polêmicas gira em torno do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE[3]) elaborado no ano de 2010 deliberando que os cursos de formação inicial de professores não se dê sob a modalidade a distância.

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. Do outro lado podemos refletir a respeito de como a formação de professores, em específico aos de educação física, estão sendo preparados para assumirem suas funções como educadores diante desta modalidade educacional. A necessidade do contato com o cotidiano da escola, ou melhor, com a cultura escolar se faz importante para que o subproduto dos cursos de

[3] 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.

licenciatura (os futuros professores) esteja apto, ou pelo menos preparado para o que possa encontrar, a exercer a sua função docente.

No campo acadêmico da Educação Física, poucos (ou quase nenhum, poderíamos dizer.) são os trabalhos voltados a melhor compreender os cursos de formação de professores a partir desta modalidade educacional que vem crescendo sensivelmente em ofertas para o nível superior.

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 em EAD, para pensar a relação acima descrita.

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, na preparação específica para o estágio supervisionado?

2) Como são elaborados, desenvolvidos, acompanhados e avaliados os planejamentos de ensino do estágio supervisionado?

3) Como a imersão no cotidiano escolar, representada pelas experiências do estágio supervisionado, podem ser relacionadas à formação docente de acadêmicos?

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 (UAB) e os significados atribuídos pelos acadêmicos que atualmente tem a possibilidade de ingressar na profissão docente, neste caso, na área de Educação Física Escolar.

Das instituições que atualmente estão regulamentadas pela 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 presenciais espalhados em 04 (quatro) regiões do país[4]. Para este estudo, por conveniência, optamos pelo polo de apoio presencial da cidade de Piritiba/BA[5].

[4] 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).

[5] 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.

Partindo do objetivo geral proposto para esta pesquisa[6], 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)[7], "... 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 contemplaram 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 cultura escolar em que cada caso foi submetido.

A busca destes significados dados pelos alunos-estagiários de educação física que estão obtendo sua formação a partir da modalidade EAD (mas não só, pois o estágio parece ser pouco estudado na formação de professores presencial) precisa ser observado e refletido, já que 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)[8].

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 na educação física. Este último perfil contemplou melhor o critério 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 no âmbito da educação física. Assim, são estes os casos que desenham a presente pesquisa, pois para estes alunos, o presente estágio supervisionado constituiu-se, efetivamente, em sua primeira experiência docente neste campo.

Para compreender os significados dados pelos acadêmicos a partir do contato com a cultura escolar dos casos estudados e através dos depoimentos dos alunos a respeito do seu próprio estágio supervisionado, utilizamos como material de análise os planos de aula com seus respectivos relatos a

[6] 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.
[7] Citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 89).
[8] Citado por Molina (1999, p. 98).

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 no tocante 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 pesquisa[9] e a coleta dos Termos de Consentimento destes para comporem o estudo; na segunda visita realizada no final do estágio, no mês de julho de 2010, 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 Moodle.

A Formação de Professores (a Distância) no Brasil

Em meio as 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 a partir dos 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.

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.

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, 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

[9] Durante os meses que se seguiram, os acadêmicos com potenciais 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.

2005 pela Secretaria de Educação Básica com o objetivo de certificar professores que já atuavam na educação básica em diversos componentes curriculares (MARTINS, 2006)[10].

Visando atender a uma problemática neste campo, ou seja, a existência de uma demanda reprimida de formação de professores em diversas áreas e 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 visam a concretizar a universalização do ensino superior e a valorização do setor educacional com uma infinidade de investimentos, como por exemplo: o Programa Universidade Para Todos (PROUNI[11]) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) [12]; a criação de novas universidades e investimento para a ampliação das demais; elevação à condição de Ensino Superior dos Institutos Federais de Educação; criação de mecanismos de formação permanente de professores através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), etc[13].

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[14]", 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.

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 que realizado a distância.

Através do Decreto nº 5.622/2005, a EAD passa a ser considerada como uma modalidade educacional sob o aspecto legal. Neste 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.

Acreditamos que pensar a formação de professores a distância precisa ir além tanto desta bipolarização que acabamos de descrever, bem como 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.

---

[10] Citado por Gatti (2009).

[11] 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.

[12] Iniciada em 2003 e com previsão de conclusão em 2012.

[13] 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.

[14] "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".

A Cultura Escolar na formação de professores (a Distância)

Muitos estudos realizados no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980, conforme Faria Filho (2004), especificamente no campo educacional, apontavam a instituição escolar como um espaço destinado a reprodução das idéias da classe dominante[15]. 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 as 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 inimaginável os dispositivos que constituem o ambiente escolar. Neste sentido, 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 todos os 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. Isto porque o espaço escolar é dotado de características particulares, ou seja, um lugar que produz uma cultura própria e que precisa 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 transformadora. Em se tratando de refletir 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.

[15] A influência desta perspectiva pode ser refletida 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.

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.

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 (VAGO, 2003). 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 os diversos nuances que a Cultura Escolar apresenta, com o objetivo de pensar e mediar possíveis mudanças neste cenário.

Surgido aproximadamente na metade da década de 1990 no cenário histórico educativo, o termo *Cultura Escolar* vai ser introduzido, 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 escola, 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.

Com base na obra de Frago, acima referida, podemos perceber que os franceses Dominique Julia (1995)[16], André Chervel (1991)[17] e Jean-Claude Forquin (1993)[18] e os espanhóis Angel Ignácio Pérez Gómez (2001) e Antonio Viñao Frago (2007)[19] tem um amplo destaque em estudos que 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.

Mais especificamente no campo acadêmico da educação física, o levantamento apontado por Pich (2009) trás 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; os trabalhos do professor Tarcísio Mauro Vago (1996, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b e 2003) que trás principalmente 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.

O Estágio Supervisionado como experiência docente na Cultura Escolar

[16] Com tradução brasileira no ano de 2001 no primeiro número da Revista Brasileira de Educação, com tradução de Gizele de Souza.

[17] Em monografia publicada inicialmente em 1988 no número 38 do periódico en 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.

[18] Escrito em 1989 e traduzido em português através da Editora Artes Médicas em 1993.

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

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 prática[20].

É necessário que consideremos algumas concepções frente aos estágios supervisionados neste sentido. Na literatura, podemos encontrar três concepções que podemos sumariamente destacar: a) 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); b) uma segunda concepção, que podemos denominar de *racionalidade reflexiva e crítica* (SÁ-CHAVES, 2001)[21], que podemos destacar como autores, que discutem a questão do professor reflexivo a partir das suas intervenções pedagógicas, Schön (1992), Pérez Gómez (1992) e Zeichner (1991), por exemplo; c) e uma terceira concepção que podemos do professor *intelectual crítico* (GIROUX, 1998), que amplia o 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 vai se dar diante da sua inserção na cultura escolar, sendo o estágio um elemento importante na formação de professores, porque possibilita sua inserção num âmbito específico, que cria e recria uma cultura própria e, rituais singulares em que o professor passa a incorporar e elabora suas estratégias para neste meio se inserir efetivamente.

O campo de investigação

O oferecimento de cursos de licenciatura a distância pela Universidade de Brasília (UnB) tem aproximadamente 11 anos[22]. Iniciou a oferta desta modalidade educacional no ano de 1999, com o curso

[20] 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.
[21] Citado por Melo (2008).
[22] Informação disponível em http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/historico (acessado em 29/01/2011).

de Pedagogia pra Professores em exercício no Início de Escolarização (PIE)[23], que tinha como característica a formação continuada de professores que estavam em exercício.

A UnB ingressa no sistema UAB a partir do Edital nº 01 de 16 de dezembro de 2005[24], devido às demandas que o sistema possuía, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

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. Nele descrito, o público alvo do curso oferecido são cidadãos que tenham concluído a educação básica e aprovado através de processo seletivo para atender às exigências do sistema UAB.

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[25] para que seja utilizado de forma colaborativa. Para aqueles que tenham dificuldades de acessar o ambiente virtual serão "... distribuídos kits contendo guia do aluno e o material didático produzido especialmente para o curso" (UAB/UNB, 2009, p.4).

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 região[26], localizada a aproximadamente 325 Km da capital salvador e com 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.

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, a manutenção das instalações no atendimento aos acadêmicos e faz os contatos diretos entre os coordenadores dos cursos das IES que oferecem seus cursos ao polo.

Algumas funções são atribuídas ao coordenador do polo, como por exemplo: acompanhamento da participação dos alunos, orientando e acompanhado o trabalho dos tutores presenciais; possibilitar a permanência do acadêmico, organizando os horários de atendimento a eles/elas de acordo com os seus horários; promover os encontros presenciais; elaboração de relatórios das atividades do polo; organização de atividades extracurriculares, oficinas de informática e espaços culturais; responsável pelo recebimento e zelo do material destinado ao polo; domínio da plataforma Moodle; dinamiza 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.

---

[23] Maiores informações em http://www.fe.unb.br/pie/orgacurricular.htm (acessado em 29/01/2011).
[24] Informações capturadas em http://www.capes.gov.br (acessado em 29/01/2011).
[25] 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).
[26] 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.

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.

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 na 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.

Os casos que envolvem a pesquisa

Iza, ***Max***, ***Karla*** e ***Andrea*** são os sujeitos que fazem parte do estudo. 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 no primeiro semestre de 2010, onde atuaram 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, em nenhuma área do ensino formal, anterior ao estágio, o que aumenta a importância dos significados expressos pelos mesmos quanto à relevância do estágio em sua formação como professores.

Na descrição de cada caso, tratamos de apontar, num primeiro momento, aspectos da biografia de cada um, explorando sus experiências anteriores, como alunos, na educação física escolar e quais as práticas corporais 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 para além da escola, assim como também 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 cedidas ao final do estágio, juntamente com o material construído por eles, como: os planos de aula, relatos de intervenção, os relatórios de diagnóstico e de conclusão do estágio, bem como os ensaios que cada um deles elaboraram como uma das etapas da disciplina.

Com base nos planos de aula e seus relatos, elaboramos o terceiro momento de descrição dos casos, descrevendo a experiência propriamente dita do estágio. Como possibilidade de maximização das atividades propostas durante a disciplina na plataforma Moodle, utilizaremos os comentários utilizados

nos *Fóruns Temáticos*[27] e nos *Fóruns de Relato de Atividades* que a cada semana era propiciado durante o período de estágio, 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.

Para estabelecer uma coerência interna na organização dos dados coletados, nos propomos estabelecer uma discussão transversal, 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.

Dividido em 04 (quatro) eixos de discussão, 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.

Considerações finais

Este trabalho, fruto de uma dissertação de mestrado, conforme declaramos em seu início, pretende ampliar o olhar frente a esta modalidade educacional que vem sendo implantada com o intuito de minimizar o déficit de professores na educação básica em nosso país.

Não se trata de estar em um dos polos para poder tomar um partido de forma superficial (entre ser bom ou ruim), mas o estudo nos aponta a necessidade de adentrarmos cada vez mais no universo dos futuros professores egressos das diversas instituições de ensino superior que, no caso deste estudo, tratou-se de observar os acadêmicos do curso de formação de professores de educação física a distância organizado pela UnB em parceria com a UAB.

O tornar-se professor exige certas rotinas e, uma dessas se 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 diante da cultura escolar e a partir disto pensar numa prática pedagógica transformadora.

É necessário pensar nas estratégias didáticas que as tecnologias digitais, para que posamos avançar no sentido de que os ambientes virtuais não sejam meros "depósitos" de pdf, mas que sejam importantes na apropriação dos meios para a produção de meios de comunicação através da internet a partir da Mídia-Educação (BELLONI, 2001; FANTIN, 2006).

Além de refletir a respeito da qualidade de formação que as tecnologias digitais possam oferecer, este trabalho sugere como possibilidade uma discussão sobre a história da disciplina educação física, ou seja, tanto como uma disciplina eminentemente prática e o paradoxo de um curso constituído por

[27] 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.

disciplinas práticas (em que a experiência é um aspecto relevante na formação do professor de educação física) acontecendo num modelo de educação a distância.

REFERÊNCIAS

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.

BELLONI, M. L. Educação a distância mais aprendizagem aberta. In:

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

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.

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

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.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992.

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

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.

MOLINA NETO, V. *et al*. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, n. 1, jan.-jun., 2001.

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.

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.

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.

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

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.

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.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995.

PÉREZ GOMES, 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, 1995. p. 93-114.

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.

SOMMER, L. H. Formação de professores a distância: questões para o debate. In: **Revista em aberto** – educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades, v.23, nº 84, 2010.

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.

VIÑAO FRAGO, A. Bibliotecas, "culturas escolares" y formación de profesores. In: **Educação & Realidade**. N. 29, v. 2, p. 65.87. Jul/Dez 2004.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 0, 1995.

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. p. 115-138.

André Marsiglia Quaranta
Endereço: Avenida Maria Pastora, nº 260, Condomínio Residencial Luar da Praia, bloco 22 (Gunga), ap. 303, Bairro Farolândia. CEP: 49030-210. Aracaju – SE
E-mail: andrequaranta@yahoo.com.br
Material necessário: Data show