

UNIVERSIDADE E ESCOLA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO VIA DE MÃO-DUPLA

Filipi Flor Teixeira¹

Daiane Raquel Viero Ricken¹

Fernanda Fauth¹

Lucas Barreto Klein¹

Priscila Cristina dos Santos¹

Resumo

O texto relata uma experiência vivida no âmbito do estágio supervisionado em Educação Física escolar (ESEFE) do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC, em que acadêmicos e docentes atuaram, de forma colaborativa, na produção do documento correspondente a este componente curricular para o projeto político-pedagógico (PPP) da escola-campo do estágio, pertencente à rede municipal de Florianópolis/SC.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Estágio Supervisionado. Escola. Educação Física.

UNIVERSITY AND SCHOOL: THE SUPERVISED STAGE AS A DOUBLE WAY ROAD

Abstract

The text relates an experience living in the scope of the supervised stage in Physical Education at school (ESEFE) in the course of Physical Education's graduation at the Santa Catarina's Federal University (UFSC), where academics and teachers acted, in a collaborating way, in the production of the document which corresponds with that curricular component for the politic-pedagogic project (PPP) of the stage's school-camp, that is part of the municipal red of Florianópolis/SC.

Key-words: Politic-pedagogic Project. Supervised Stage. School. Physical Education.

UNIVERSIDAD Y ESCUELA: EL ESTADIO SUPERVISADO COMO VIA DE DOBLE-MANO

Resumen

El texto relata una experiencia vivida en el ámbito del estadio supervisado en Educación Física escolar (ESEFE) del curso de licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), en que académicos y docentes actuaron, de forma colaborativa, en la producción del documento correspondiente a este componente curricular para el proyecto político-pedagógico (PPP) de la escuela-campo de estadio, perteneciente a la red municipal de Florianópolis/SC.

Palabras-llave: Proyecto Político Pedagógico. Estadio Docente Supervisado. Escuela. Educación Física.

¹ Os autores são acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC. Registramos que o trabalho coletivo que deu origem a esse relato envolveu, no total, 32 acadêmicos, que realizaram o Estágio Supervisionado em Educação Física II/matricula DEF, nos semestres 2009/1, 2009/2 e 2010/1. Da mesma forma, destacamos as contribuições dos professores-supervisores da UFSC: Luciana Fiamoncini, Vera Lucia Amaral Torres, Jaison Bassani e Giovani L. Pires.

I. Introdução

Desde sempre, os cursos de licenciatura reconhecem a importância do estágio supervisionado como uma das principais e mais importantes instâncias da formação de professores para a educação básica.

Ao estágio cabe a indispensável tarefa de aproximar a teoria à prática, promovendo a articulação entre estas duas dimensões do conhecimento. Em outras palavras, significa associar os conhecimentos sobre conhecimentos científicos específicos da área (conteúdos de ensino) aos conhecimentos tácitos ou habilidades docentes, decorrentes da prática pedagógica (PIMENTA; LIMA, 2008). Também reconhecido como espaço-tempo da teoria-em-ação (PIMENTA, 1994), o estágio, nas licenciaturas, representa a oportunidade de “tornar-se professor” (TARDIF, 2002), para além da habilitação formal concedida pela universidade. É na sua imersão no cotidiano escolar e na reflexão sobre as experiências docentes que vivencia no decorrer do estágio, que o acadêmico tem a possibilidade de tornar-se responsável pela sua própria formação inicial e continuada, na perspectiva da ação-reflexiva (SCHON, 1992).

Assim tem sido também no campo da Educação Física, cujos estudos sobre o estágio supervisionado tem apontado sua importância, seja na articulação da formação inicial e continuada por meio de ações colaborativas entre universidade e escola (NEVES, 1998), seja na sua contribuição para a construção subjetiva de conhecimentos particulares que levam ao “formar-se professor” (FIGUEIREDO, 2009), ou ainda como possibilidade de investigação sobre a escola e a prática pedagógica na formação inicial (VAZ, 2008).

As atuais diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, definidas pelo Conselho Nacional de Educação², atribuem aos estágios, a serem realizados na segunda metade do curso, carga horária mínima de 400h. Além disso, sugerem que eles devem ser desenvolvidos em estreita colaboração com as escolas, preferencialmente de redes públicas de ensino (BRASIL, 2001).

Isso remete à instituição formadora de professores a exigência de conveniamento ou parceria que envolva a oferta de alguma contrapartida ao fato dela tomar a escola como campo de estágio para seus acadêmicos. Normalmente, isso tem sido atendido pela promoção de oficinas, palestras ou minicursos, visando à formação continuada dos professores da escola. Essas estratégias são importantes porque são sabidas as dificuldades destes professores em garantirem a sua própria atualização.

Mas entendemos que é possível pensar na realização de outras formas de integração entre universidade e escola por via do estágio supervisionado. Neste sentido, o presente relato fala da experiência compartilhada por docentes e acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC, na construção do texto específico relativo a esse componente curricular no Projeto Político-Pedagógico de uma das escolas-campo de estágio.

II. Contextualizando a Situação e o Cenário

A partir da implantação do novo currículo da licenciatura em Educação Física da UFSC, os estágios supervisionados obrigatórios passaram a ser oferecidos através de duas disciplinas – Estágio Supervisionado em Educação Física I e II, de 252 h. cada,

² Principalmente, o Parecer 09/2001 e as Resoluções 01/2002 e 02/2002.

de forma compartilhada entre o MEN/CED e o DEF/CDS³. Esse rearranjo mudou a estrutura dos estágios do curso, que antes eram oferecidos apenas na matrícula MEN, sob a responsabilidade exclusiva daquele departamento. Entre outras coisas, implicou aos professores alocados pelo DEF para essas disciplinas a necessidade de construir campos de estágio, além de organizarem suas rotinas e regulações. Foi assim que se buscou a Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr visando firmar convênio para a realização do Estágio Supervisionado em Educação Física II. A Escola é localizada no bairro Córrego Grande, em Florianópolis, sendo bastante próxima à UFSC. Ela oferece ensino fundamental completo nos turnos matutino e vespertino, inclusive com a implantação progressiva do fundamental com 9 anos. É uma escola pequena, com poucas turmas por série/ano e espaço físico acanhado, mas dotada de organização administrativa e pedagógica bastante razoáveis.

Logo nas primeiras tratativas entre os docentes-supervisores da UFSC e a equipe gestora da escola (que ocorreram no final do ano de 2008), foi identificada que uma das suas principais dificuldades era a ausência da parte específica da Educação Física no Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP). Isso se devia ao fato daquela escola, já há alguns anos, não ter em exercício o professor efetivo alocado para este componente curricular, lacuna que é preenchida com designações temporárias de professores efetivos de outras escolas ou professores contratados em caráter temporário (ACT). O PPP da escola foi desenvolvido e aprovado em 2006, persistindo desde então essa lacuna.

Neste sentido, foi feita a proposta de complementação do PPP, por meio da elaboração das normativas sobre o componente curricular Educação Física, como retribuição ao acolhimento da escola ao estágio supervisionado. Também ficou estabelecido que isso seria feito ao longo do ano de 2009.

Visando dar a essa tarefa uma dimensão pedagógica, foi decidido que o documento seria elaborado de forma colaborativa entre docentes-supervisores e alunos-estagiários, podendo contar ainda com a colaboração dos professores de Educação Física alocado na escola, conforme seu interesse e disponibilidade.

Esse texto pretende relatar o percurso desse trabalho, que terminou alcançando até o semestre 2010/1⁴, e destacar alguns dos aspectos mais significativos do documento produzido. A sua elaboração contou com a participação de quatro (4) docentes-supervisores da UFSC, trinta e dois (32) alunos-estagiários e contribuições eventuais de duas professoras de Educação Física da escola.

III. O estágio supervisionado em Educação Física escolar: organização e procedimentos

O estágio supervisionado II acontece na 7ª fase do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC. Na turma de matrícula DEF são ofertadas 10 vagas, sempre totalmente preenchidas. Em seu desenvolvimento, os alunos passam primeiramente por atividades de reflexões sobre a importância do estágio na formação, que antecedem a primeira ida ao campo, etapa destinada a observações e à produção de uma análise do cotidiano escolar, além da escolha da turma-campo. A

³ MEN – Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação/UFSC; DEF – Departamento de Educação Física, do Centro de Desportos/UFSC.

⁴ A abertura para a discussão do documento na turma 2010/1, além do prazo antes estabelecido, foi porque se constatou que havia alguns limites conceituais no texto concluído em 2009 e também porque a escola ainda não havia incorporado-o ao PPP.

seguir, organizados em duplas, os alunos organizam a etapa seguinte, destinada ao planejamento e implementação das suas experiências como docentes, no desenvolvimento de uma unidade de ensino junto à turma escolhida. Ao final, eles devem elaborar um relatório descritivo-interpretativo do estágio.

Ao longo de todo o período do estágio, os acadêmicos participam de uma reunião semanal com os docentes-supervisores na UFSC, denominada “ponto-de-encontro”, quando são relatadas e refletidas as suas atividades na escola. Estes momentos são também empregados para estudos, debates com convidados, etc. Foi nos pontos-de-encontro, nos três semestres aqui relatados (2009/1, 2009/2 e 2010/1), que o texto de Educação Física para o PPP da escola foi elaborado, revisado e aperfeiçoado.

Inicialmente, foi feita uma leitura cuidadosa do PPP, visando conhecer o documento original onde seria inserida nossa contribuição. Foi identificado que sua concepção geral orienta-se pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela teoria vigotskyana de aprendizagem. O PPP destaca a implantação progressiva do ensino fundamental de 9 anos e ressalta a opção da escola pela adoção de procedimentos de educação inclusiva, tanto no que diz respeito a portadores de necessidades educacionais especiais (PNNE) quanto de inclusão de conteúdos culturais étnico-raciais⁵.

Quanto à organização das partes específicas dos diversos componentes curriculares esta não se apresenta de forma muito homogênea, tendo diferentes formas de construção, ainda que a maioria expresse uma visão de área do componente, objetivos, conteúdos organizados em séries ou anos, aspectos sobre metodologias de ensino e avaliação.

Assim, para que pudéssemos organizar os grupos de trabalho, compostos por um docente-supervisor e, em média, três acadêmicos, decidimos organizar previamente um roteiro do trecho a ser produzido, que ficou assim constituído:

- a) introdução e visão de área da Educação Física;
- b) organização curricular;
- c) metodologia;
- d) o esporte e a técnica na Educação Física escolar;
- e) Educação Física e a política de inclusão;
- f) Educação Física: diferença e coeducação.

A seguir, os grupos foram produzindo as diversas partes do documento, que eram lidas e discutidas nos pontos-de-encontro entre todos os envolvidos. Por ocasião de uma greve dos servidores municipais (semestre 2009/1), as professoras de Educação Física da escola participaram de algumas reuniões na UFSC. Além disso, os trechos elaborados, à medida que eram apresentados no grupo, também eram enviados às professoras para possíveis contribuições das mesmas, o que pouco aconteceu.

De modo geral, podemos dizer que a turma 2009/1 elaborou o documento-base e a turma 2009/2 revisou, ampliou e apresentou-o à escola⁶; já a turma 2010/1 fez o polimento conceitual do documento, que foi novamente entregue a escola como o documento final a ser inserido no PPP.

⁵ A Lei federal n. 11.645/08 amplia a Lei n. 10.639/03, incluindo a cultura indígena como ensino obrigatório, nos mesmos moldes da cultura afro-brasileira, referida na lei anterior.

⁶ Em novembro de 2009, por ocasião de uma reunião pedagógica geral da escola para a qual fomos convidados, tivemos a oportunidade de apresentar e discutir o documento com a equipe administrativa e pedagógica e professores e servidores da escola.

A seguir, passamos a apresentar sucintamente os principais trechos que compõem o documento final apresentado à escola.

IV. Alguns destaques do documento de Educação Física no PPP

O documento da Educação Física para o PPP da escola é relativamente denso, mas enxuto, com um total de apenas oito (8) páginas, sendo seu conteúdo dividido em seis (6) tópicos, que sintetizamos abaixo. Não há no documento a preocupação com a divisão de conteúdos por série/ano, e muito menos a indicação de fórmulas de como trabalhar os conteúdos deste componente curricular. A intenção é oferecer indicadores de uma determinada concepção de Educação Física, possibilitando ao conjunto dos envolvidos com a educação naquela escola um diálogo ampliado sobre os compromissos da Educação Física com a formação integral e para a cidadania dos alunos.

a) Introdução e Visão de Área

O texto inicia destacando o fato de a LDB 9394/96 ter tornado a Educação Física um componente curricular integrado ao projeto pedagógico da escola, ressaltando a importância e as responsabilidades decorrentes disso, já que historicamente a Educação Física foi concebida como atividade, limitada à sua dimensão prática e utilitarista.

Para situar o campo, é identificado o seu objeto de estudo e de intervenção na chamada cultura corporal⁷, mas alertando para o fato de que a tematização de suas diversas manifestações no âmbito escolar precisa passar por uma transposição didática para constituírem-se em conteúdos pedagógico-educativos. Sintetiza afirmando que o conhecimento “da” Educação Física na escola é, ao mesmo tempo, um “saber-fazer”, um “saber sobre o saber-fazer” e um “saber-porque-fazer”.

b) Organização curricular em ciclos

Conforme consta no texto, a organização curricular da Educação Física foi pensada de acordo a nova legislação sobre o ensino fundamental em nove anos e o que orienta o PPP da escola, ou seja, cinco anos iniciais e quatro finais, assim constituídos: do 1º ao 3º ano – *Bloco inicial de Alfabetização*; do 4º ao 5º ano – *Anos Intermediários*; do 6º ao 9º ano – *Anos Finais*.

Embora sem abandonar a referência às séries/anos, o documento propõe pensar a seleção e organização dos conteúdos da Educação Física sob a forma de *ciclos de formação*, a partir do entendimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, conforme exposto tanto na já citada obra do Coletivo de Autores (1992), quanto na constituição do ensino fundamental em nove anos, acima mencionada. Nesse sentido, o primeiro ciclo (do 1º ao 3º ano) corresponde ao ciclo da organização da identidade dos dados da realidade. O segundo ciclo (do 4º ao 5º ano) relaciona-se a iniciação da sistematização do conhecimento. E por fim, o terceiro ciclo (do 6º ao 9º ano) condiz a ampliação da sistematização do conhecimento, reorganização e síntese.

Dessa forma, buscando contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes, a partir de conhecimentos que consideram a heterogeneidade como uma força motriz da aprendizagem escolar (FETZNER, 2005), cada ciclo integra e amplia o

⁷ Optamos por usar a expressão “cultura corporal”, referida pelo Coletivo de Autores (1992), por compreender que o referencial epistemológico e conceitual daquela obra da Educação Física é a mais coerente com o quadro teórico apontado pelo PPP da escola.

precedente num movimento contínuo e espiral, sendo tais conhecimentos trabalhados de maneira simultânea.

c) Metodologia – princípios pedagógicos como referência para planejar e avaliar

Esse tópico do documento inicia realizando uma discussão acerca da maneira como o conhecimento pode ser viabilizado: formal ou informalmente. O conhecimento informal refere-se àquele adquirido pelas vivências que se tem na comunidade, em casa, com os amigos, enfim. Já o formal trata-se de um saber sistematizado, historicamente produzido, que justifica a existência social da escola, ainda que os saberes informais também tenham espaço no seu interior.

Para que o professor tematize esse conhecimento formal na sua prática pedagógica, precisa fazer uso de uma metodologia que organize o processo de ensino-aprendizagem. Então, como escolha metodológica a ser realizada, o texto defende a idéia de apropriação do conhecimento, o qual, na Educação Física, significa organizar a prática pedagógica de tal forma que seja possível ao educando acessar e compreender o conhecimento teórico e prático da cultura corporal para a assimilação consciente do mesmo. Ou seja, possibilitar que, a partir da mediação entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento de que o aluno já dispõe, este possa pensar de forma autônoma sobre o mesmo e, isso significa também estimular a criticidade neste educando.

Com relação à prática pedagógica, o documento orienta pensá-la a partir de princípios pedagógicos, que podem ser vistos como eixos orientadores da prática docente, a partir dos quais pode ser procedida a elaboração do planejamento do ensino e a respectiva reflexão sobre e para a construção da práxis.

Nesse sentido, tendo como base as diretrizes curriculares da Educação Física da Prefeitura de Florianópolis (GEAEF, 1996)⁸, com pequenas adequações textuais, são apresentados alguns princípios pedagógicos que vão ao encontro com a proposta acima supracitada: princípio da totalidade, da continuidade-e-ruptura, da criticidade, da coesão, da cooperação, da ludicidade, da dialogicidade.

Com o objetivo de melhor elucidar o que tais princípios manifestam, realizamos a seguir a descrição de alguns (três) deles, os quais foram escolhidos sem a utilização de critérios específicos. Todavia, é válido salientar que todos os princípios supracitados estão devidamente explicados no documento aqui referido.

O *princípio da totalidade* pressupõe que a Educação Física escolar deva proporcionar ao aluno um entendimento crítico do que se passa na aula, na escola, na sociedade, contextualizando-o histórica e socialmente. Esta perspectiva de totalidade deve contribuir na superação de dicotomias relacionadas a corpo-mente, homem-sociedade, sociedade-meio-ambiente, etc.

O *princípio da continuidade-e-ruptura* baseia-se na consideração e valorização do conhecimento que o aluno traz consigo, para que, através da vivência/discussão/reflexão sobre o mesmo, possa romper com o estabelecido, na busca da construção de um novo conhecimento, que não negue o anterior, mas que o inclua e supere em amplitude e complexidade.

Por fim, o terceiro aqui exemplificado, *princípio da criticidade*, fundamenta-se nos anteriores, permitindo ao aluno situar-se enquanto sujeito histórico-social, e ao conhecimento que constrói coletivamente, numa perspectiva crítica da sociedade,

⁸ Ver também: Pires; Das Neves (2002).

entendendo os valores e interesses que aderem a esta cultura de movimento e ampliando assim, suas possibilidades de intervenção no contexto social.

Esses princípios, assumidos como referência metodológica do processo de ensino-aprendizagem, podem ser vinculados também à avaliação na Educação Física escolar, desde que essa avaliação compreenda uma interpretação do processo pedagógico de modo contínuo e com uma variedade de elementos avaliativos.

d) O esporte e a técnica na Educação Física escolar

O esporte ainda é o conteúdo mais explorado nas aulas de Educação Física, porém as críticas quanto ao “tecnicismo” exacerbado resultaram numa espécie de negação ideológica ao ensino das técnicas de modalidades esportivas no esporte escolar. Atualmente, estudos apontam para a necessidade de se refletir sobre o desafio do processo de ensino aprendizagem do esporte na escola, questionando: como desenvolver o esporte na escola, visando uma adequada inserção dos alunos à cultura esportiva, o que inclui o rendimento técnico nas ações práticas, sem que essa busca signifique exclusão dos menos aptos?

Kunz (1996) afirma necessária uma reflexão do esporte como um “rendimento necessário”, que proporcionaria a compreensão ampliada do fenômeno esporte como parte da cultura corporal, em suas diversas dimensões e possibilidades, incluindo a sua prática como atividade de lazer, resultando em participação, fruição estética e prazer para todos; evitando assim o “rendimento obrigatório”, que exige a seleção dos alunos, sua especialização, instrumentalização e, por consequência, exclusão.

Também é válida a referência à reflexão de Hildebrandt-Stramann (2001) que considera o esporte, ao mesmo tempo, como “algo socialmente regulamentado”, “algo a ser aprendido”, “algo a que se assiste”, “algo a ser refletido” e ainda “algo a ser modificado” (p.156-137).

Associando, então, o rendimento aos conteúdos da Educação Física Escolar e visando à formação de indivíduos capazes, autônomos e críticos, é necessário que vivências corporais (técnicas) sejam tematizadas durante as aulas, como práticas e para além destas.

e) Educação Física e a política de inclusão

Quanto à inclusão, a Educação Física é uma das disciplinas que possibilitam maior integração dos alunos, e ao mesmo tempo se faz excludente numa cultura que não aceita as diferenças, principalmente quanto ao corpo e movimento humano. O processo de inclusão escolar precisa atender a três conjuntos: dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, das diferenças étnico-culturais e do grupo de indivíduos com dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica aparente.

No caso das crianças com necessidades educacionais especiais, deve haver uma maior integração entre o profissional de apoio e o professor de Educação Física, o que contribuiria para a adequação do processo de ensino-aprendizagem às diferentes possibilidades/necessidades dos alunos.

Quanto aos alunos com dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica é preciso também adequar o processo ensino-aprendizagem à especificidade do aluno e da própria turma. Além do desafio de integrar indivíduos com limitações/deficiências, garantindo a estes o desenvolvimento de suas possibilidades educativas, os professores de Educação Física precisam integrar ainda os alunos com dificuldade de sociabilização, os alunos com complexos físicos, com diferenças de habilidades, maturidade, idade e/ou

gênero, e os alunos menos aptos/habilidosos nas práticas corporais e com outros aspectos dificultantes para o processo ensino-aprendizagem deste aluno. Tudo isso sem tornar as práticas pedagógicas pouco desafiadoras para os mais aptos/habilidosos, garantindo o desenvolvimento e aprendizagem da totalidade de alunos.

Finalmente, existe a preocupação com a inclusão das diferenças decorrentes das diversas culturas étnico-raciais. A legislação brasileira preconiza que a integração se dê pelo desenvolvimento de conteúdos que mostrem a importância e o valor das suas contribuições para a formação da cultura brasileira, citando as manifestações de origem africanas e dos indígenas. Na Educação Física, a principal dimensão da cultura corporal sugerida para ser tematizada é a capoeira.

Objetivamente, as aulas de Educação Física tem a proposta de primar pelo respeito às diferenças entre os “diferentes” indivíduos, reconhecer as potencialidades de cada indivíduo e ao mesmo tempo proporcionar a integração entre os mesmos.

Nesse sentido, entendemos que o tema da educação inclusiva na Educação Física escolar pode ser pensada na perspectiva da coeducação, onde se oportunizam experiências de cooperação e solidariedade, e surgem as seguintes questões para reflexão: O que eu posso aprender com o outro, que é diferente de mim? Como as características particulares e individuais podem ser compartilhadas com os outros? Como integrar as características, particularidades e possibilidades individuais do movimento humano na prática coletiva da Educação Física escolar? Acreditamos que essas questões devem ser pensadas durante a elaboração das práticas pedagógicas, e não somente nas aulas de Educação Física, mas em todo ambiente escolar, tornando-se assim parte do cotidiano de cada educador e educando.

f) Educação Física: diferença e coeducação

O ambiente escolar apresenta como característica peculiar a heterogeneidade dos indivíduos que nela circulam. Nas aulas de Educação Física, essas diferenças parecem se acentuar ainda mais que em outros componentes curriculares.

Para lidar com essas diferenças existentes no contexto escolar, a Educação Física, orientada pelos PCNs⁹ (BRASIL, 1997), defende, por exemplo, o trabalho numa perspectiva de aulas mistas, onde meninos e meninas possam ter a oportunidade de conviver, aprender a respeitar as individualidades, e compreender as diferenças.

Essa abordagem requer uma intervenção coeducativa, objetivando uma maior interação não somente entre os gêneros, mas entre as várias diferenças existentes entre os seres humanos. Esta alternativa pedagógica defende que a educação deva ser trabalhada de modo que promova a problematização acerca das diferenças, estimulando os alunos a refletirem sobre esta questão e, assim, possa contribuir para a melhoria da convivência; facilitando a socialização, a aprendizagem, e a diminuição da violência, tanto nas aulas de Educação Física, quanto no contexto geral da escola.

Para se obter sucesso numa proposta coeducativa é fundamental que haja flexibilidade na proposição das atividades pedagógicas, para que se atenda aos diferentes interesses dos alunos. Desta maneira, a abordagem coeducativa visa a superação do modelo tradicional de aula, com o sujeito passando a ser parte integrante do processo de aprendizagem.

Para tanto, é necessário que se trabalhe nas aulas de Educação Física diversas formas de manifestação da cultura corporal, como a capoeira, a dança, a ginástica, os jogos, ou seja, outros conteúdos para além do esporte institucionalizado.

⁹ Parâmetros Curriculares Nacionais

Importante também são os momentos da aula em que se discute com os alunos sobre o que foi realizado, conseguido e alcançado, para que eles tenham oportunidade de falar o que sentiram, o que foi mais significativo, o que não foi, o que poderia ser diferente, ou seja, as sugestões de cada um.

Nessa perspectiva, oportunizam-se experiências cooperativas e solidárias de cogestão, e é nesse sentido que a diferença deixa de ser um elemento de exclusão e passa a ser pensada como um elemento formativo.

A idéia de coeducação é aqui enfatizada para que o coletivo escolar se organize em prol de ações que valorizem as diferenças em suas variadas manifestações. Portanto, na perspectiva coeducativa, deve-se pensar a diferença como um elemento propulsor da aprendizagem para que assim ela possa fazer parte da formação humana e tornar-se presente no cotidiano de cada um de nós, como sujeitos sociais.

V. Considerações finais

A importância do estágio supervisionado na formação do professor da educação básica – aqui, de Educação Física – é suficientemente reconhecida por estudos desse campo. A experiência concreta de imersão na realidade escolar, vivenciada por ocasião do estágio, contribui na promoção de características profissionais que compõem aquilo que se denomina cultura docente. Ela se manifesta pelas habilidades necessárias ao adequado trato com os conhecimentos específicos e também com aquelas que se referem à prática pedagógica propriamente dita, bem como pelo reconhecimento das relações que configuram os espaços, tempos e atores sociais envolvidos no cotidiano da escola.

O caso aqui relatado representa um diferencial que julgamos relevante na formação docente inicial, por que se tratou de uma experiência acadêmica que mesmos professores com muitos anos de docência na escola não tem a oportunidade de vivenciar. Os estagiários envolvidos neste estudo, ao se tornarem autores do documento de Educação Física no PPP da escola, ajudaram a construir uma compreensão desse componente curricular que fica registrado e disponível como uma orientação para os professores de Educação Física que atuam ou venham a atuar na escola.

Além disso, a experiência possibilitou aos acadêmicos o aprofundamento de seus estudos a respeito do papel do PPP de uma escola pública e também sobre temas significativos à Educação Física escolar como a questão da coeducação, do sistema de ensino, além da política de inclusão adotada pela escola.

Por fim, percebemos que um professor, ao participar do processo de construção de um documento de tal relevância, como o PPP, possui maior facilidade para lidar com as situações que, por ventura, venham a ocorrer no campo, justamente por deter esclarecimento sobre as problemáticas advindas do mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNP/CP n. 09/2001** (08/05/2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAS NEVES, A. **Educação Física e prática de ensino: pensando novas perspectivas nas relações institucionais entre universidades e escolas públicas**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis: PPGEF/UFSC, 1998.

FETZNER, A. R. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. In: **28a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2005, Caxambu - MG. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005.

FIGUEIREDO, Z. C. Uma experiência de formação de professores de Educação Física na perspectiva do formar-se professor. **Revista Pensar a Prática**, v. 12, n.3, 2009.

GEAEF - Grupo de Estudos Ampliado da Educação Física. **Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC**. Florianópolis: NEPEF/UFSC-SME/PMF, 1996.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Reflexões pedagógicas sobre a relação entre Educação, Esporte e a Aula de Educação Física. In: _____. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2001

KUNZ, E. O esporte na perspectiva do rendimento. In: **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC**. Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física. Florianópolis: Grupo, 1996.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, G. De L.; DAS NEVES, Annabel. O trato com o conhecimento esporte na formação e Educação Física: possibilidades para a sua transformação didático-metodológica. In: KUNZ, E. (org.). **Didática da Educação Física 2**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2002.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÖVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAZ, A. F. Sobre a relação ensino-pesquisa na formação inicial em Educação Física. **Revista Motrivivência**, ano XX, n. 30, jun./2008.

CONTATO: filipift@hotmail.com