

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ISABELLA FILIPPINI

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PORTO ALEGRE

2010

ISABELLA FILIPPINI

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão
de Curso, exigência final para obtenção da titulação de
Licenciada em Educação Física na Universidade
Federal do Rio Grande do Sul

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto.

Porto Alegre

2010

Isabella Filippini

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Conceito Final:

Aprovado em de de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Avaliador – Prof. Dr. Alex Branco Fraga

Orientador – Prof. Dr. Vicente Molina Neto

AGRADECIMENTOS

À minha família que sempre me apoiou para que eu pudesse avançar nos meus estudos. Especialmente minha mãe, Sandra e meu pai, Antônio, que muito me ensinaram e que ouviram meus anseios e todas as minhas reclamações. Às minhas irmãs, Gabi, Gica, Bruna e Fefê, que, cada uma de uma maneira diferente, me ensina, diariamente, a ser uma pessoa melhor. Bem como às duas pequenas, Olívia e Sofia, que me divertem com o que fazem e falam.

Ao professor Molina que me orientou, ensinou e auxiliou nesse processo, sempre respeitando nossas diferenças, e aos colegas do grupo F3P-EFICE com os quais dividi meus estudos e que contribuíram para que eu pudesse avançar em meu estudo e, especialmente, em minhas apresentações.

Ao Geová que me acompanhou e co-orientou nesse trabalho, contribuiu com os meus estudos, respondeu a muitas das minhas dúvidas e me deixou com outras tantas, ouviu mais do que ninguém às minhas reclamações e sempre esteve à disposição quando precisei. Muito obrigada!

Aos estudantes e ao professor que participaram desse estudo, pela contribuição e disponibilidade.

Aos companheiros do Movimento Estudantil de Educação Física, que lutam diariamente por uma sociedade melhor, que contribuíram com a minha formação política e pelas amizades que constituímos, em especial à companheirada da UFSM, UFSC, UEM, UFPR.

Aos companheiros do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física: força na luta que a luta é pra vencer!

E um especial agradecimento aos companheiros e companheiras do DAEFI, que, além de construirmos uma grande amizade, me fizeram ver a necessidade de se organizar e lutar por uma sociedade melhor: Mateus, Vivi, Nina, Pedro, Karen, Maurício, Fred, Salsa, Tati, Paulinha, Varejão, Dessa, Dudu, Gabe, Tina, Nessa, Renatinha, Eugênio e Gabriel. E aos que já fizeram parte desse coletivo e hoje são uma importante referência na minha militância: Gil, Geová, Shin e Alemão.

A todos vocês, muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa do grupo F3P-EFICE e surge a partir das problemáticas encontradas nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física apresentadas em diversos estudos sobre o tema e dos processos de reestruturação curriculares que esses cursos vêm passando, a partir da aprovação das Resoluções CNE/CP 1/2002 (Diretrizes Curriculares para formação de professores para Educação Básica) e CNE/CES 7/2004 (Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física). Tem por objetivos compreender a organização do trabalho pedagógico nos estágios curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFRGS e a formação de professores nesse curso. Como problema orientador dessa pesquisa, foi formulada a seguinte pergunta: Como é organizado o trabalho pedagógico na formação inicial de professores de Educação Física na ESEF/UFRGS?. Para respondê-la, procura-se compreender a relação entre trabalho e educação; a educação como um processo de trabalho; a organização do trabalho pedagógico, e a formação inicial de professores de Educação Física. Trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo, utilizando como instrumentos de coleta de informações análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas e observação participante, tendo a confecção de diário de campo. Os documentos analisados foram as Resoluções e Pareceres do CNE sobre a formação para a educação básica e para a graduação em Educação Física; o currículo de Educação Física sob o qual foram submetidos os colaboradores do estudo; as súmulas das disciplinas do curso de Educação Física da UFRGS, e atas das reuniões da Comissão de Graduação de Educação Física da UFRGS, de 2001 a 2010. As observações foram feitas em uma turma de Estágio de Docência em Ensino Fundamental do curso de Educação Física da ESEF/UFRGS, totalizando, aproximadamente, 80 horas de observação. Foram feitas, ao todo, 8 entrevistas, com 7 estudantes matriculados na disciplina observada e com o professor orientador da turma, totalizando, aproximadamente, 5 horas e meia de entrevistas. Ao final do trabalho de campo, analisei as informações coletadas, relacionando com o referencial teórico inicial, para atender os objetivos propostos. A análise das informações nos levou a duas categorias que emergiram do campo e que nos fazem melhor compreender e responder nosso problema de pesquisa: a relação entre teoria e prática e o trato com o conhecimento. Concluímos que, na formação de professores de EF da ESEF/UFRGS, existe um distanciamento entre teoria e prática e que o trato com o conhecimento apresenta-se fragmentado e insuficiente para dar conta da realidade da escola.

Palavras Chaves: Formação Inicial; Educação Física; Organização do Trabalho Pedagógico.

RESUMEN

Este trabajo se encuadra dentro del grupo de investigación F3P-EFICE y surge de los problemas encontrados en los cursos de formación inicial para profesores de Educación Física que se presentan en muchos estudios sobre el tema y dos procesos de reestructuración curricular que ocurren en estos cursos desde la aprobación de la Resolución CNE/CP 1/2002 (Lineamientos Curriculares para la formación de los profesores de Educación Básica) y el CNE/CES 7/2004 (Lineamientos Curriculares para los cursos de licenciatura en Educación Física). Su objetivo es entender la organización del trabajo pedagógico en las prácticas de enseñanza en el curso de Licenciatura en Educación Física de la ESEF/UFRGS y formación del profesorado en este curso. Como problema que guían esta investigación, formulamos la siguiente pregunta: ¿Cómo se organiza el trabajo pedagógico en la formación inicial de profesores de Educación Física en la ESEF/UFRGS?. Para responder a ella, logro entender la relación entre trabajo y educación, la educación como un proceso de trabajo, la organización del trabajo pedagógico y la formación inicial de profesores de educación física. Se trata de un estudio de caso de carácter cualitativo, que se utiliza como instrumentos para obtener informaciones: análisis de documentos, entrevistas semi-estructuradas y observación participante, y la elaboración de un diario de campo. Los documentos que se analizaron son las resoluciones y dictámenes del CNE sobre la formación para la educación básica y de graduación en educación física, el Plan de Estudios de Educación Física en que están sometidos los colaboradores de este estudio, los resúmenes de las disciplinas en el curso de Educación Física de la ESEF/UFRGS, y actas de las reuniones de la Comisión de Graduación en Educación Física de la ESEF/UFRGS, de 2001 a 2010. Las observaciones se realizaron en una clase de prácticas de enseñanza en Educación Primaria del curso de Educación Física de la ESEF/UFRGS, un total de aproximadamente 80 horas de observación. Se realizaron, en total, ocho entrevistas con siete alumnos matriculados en la clase observada y una con el profesor de la clase, un total de aproximadamente 5 ½ horas de entrevistas. Al final del trabajo de campo, se analizaron las informaciones obtenidas, relacionando con la referencia teórica inicial, para alcanzar los objetivos propuestos. El análisis de las informaciones nos llevó a dos categorías que surgieron del campo y que nos hace entender mejor y responder a nuestro problema de investigación: la relación entre la teoría y la práctica y el trato con el conocimiento. Se concluye que en la formación de profesores de Educación Física de la ESEF/UFRGS, existe una brecha entre la teoría y la práctica y que el trato con el conocimiento se encuentra fragmentado e insuficiente para hacer frente a la realidad de la escuela.

Palabras clave: Profesor de Educación Inicial, Educación Física; Organización Del Trabajo Pedagógico.

ABSTRACT

This work fits within the research group F3P-EFICE and emerges from the problems encountered in the initial training courses for physical education teachers presented in several studies and the restructuring curriculum process that such courses have been going through since the approval of the Resolution CNE/CP 1/2002 (Curriculum Guidelines for training of teachers for Basic Education) and CNE/CES 7/2004 (Curriculum Guidelines for Physical Education graduation courses). It aims to understand the organization of the educational work in internships in the Licenced Degree in Physical Education, ESEF/UFRGS and the teacher training in this course. As a problem of research, we formulated the following question: How is organized the educational work in the training of physical education teachers in ESEF/UFRGS? To answer it, we try to understand the relationship between work and education, education as a work process, the organization of educational work, and the initial training of physical education teachers. This is a qualitative case study, using as instruments to collect information: document analysis, semi-structured interviews and participant observation, and the making of a field journal. The documents that were analyzed are: Resolutions and Opinions of the CNE about the training of teachers for basic education and graduate school of physical education; the physical education curriculum under which the collaborators of the study were submitted; the summaries of the subjects in the course of EF, UFRGS, and minutes of meetings of the Graduation Committee in Physical Education of ESEF/UFRGS, from 2001 to 2010. The observations were made in a class of Internship Teaching in Elementary Education, in physical education course from ESEF/UFRGS, totaling approximately 80 hours of observation. Were made, in total, eight interviews: seven with students enrolled in the observed class and one with the class professor, totaling approximately 5 ½ hours of interviews. At the end of the fieldwork, we analyzed the collected information relating to the initial theoretical reference, to meet the goals. Analysis of the data led us to two categories that emerged from the field and that make us better understand and answer our research problem: the relationship between theory and practice and the treatment of the knowledge. We conclude that in the training of physical education teachers, in ESEF/UFRGS, there is a gap between theory and practice and that the treatment of the knowledge is fragmented and insufficient to deal with the school's reality.

Keywords: Initial Teacher Training, Physical Education; Organization of the Educational Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CES – Câmara de Educação Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COESP – Comissão de Especialistas
COESP-EF - Comissão de Especialistas para área da Educação Física
COMGRAD – Comissão de Graduação do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CONDIESEF – Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física
CONFEF – Conselho Federal de Educação Física
CP – Conselho Pleno
CRC – Comissão de Reestruturação Curricular
DAEFI – Diretório Acadêmico de Educação Física e Dança
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professore da Educação Básica
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física
EF – Educação Física
ENEEF – Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física
ESEF – Escola de Educação Física
EXNEEF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
F3P-EFICE – Grupo de Pesquisas Qualitativas em Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
FACED – Faculdade de Educação
GT – Grupo de Trabalho
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física
PP – Projeto Pedagógico
SESU – Secretaria de Ensino Superior
SBPC – Sociedade Brasileiro pelo Progresso da Ciência
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Colaboradores/as do estudo	37
---	----

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	11
2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA	15
2.1 TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA	15
2.2 TRABALHO PEDAGÓGICO	19
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	23
3 DECISÕES METODOLÓGICAS	31
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	31
3.2 PROBLEMA DA PESQUISA	31
3.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	32
3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	32
3.4.1 ANÁLISE DE DOCUMENTOS	32
3.4.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	33
3.4.3 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	35
3.5 SELEÇÃO DOS COLABORADORES	36
3.6 APROXIMAÇÕES AO CAMPO	36
4. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	38
4.1 A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	39
4.2 TRATO COM O CONHECIMENTO	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICES	60
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	60
APÊNDICE 2 – AUTORIZAÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR DA TURMA DE ESTÁGIO	64
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA	65
APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA	68

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa do grupo Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), grupo ao qual fiz parte como Bolsista de Iniciação Científica do CNPq desde janeiro de 2009 até o final de 2010, e trata da formação inicial de professores e os currículos de Educação Física (EF).

Esta pesquisa surge a partir das problemáticas encontradas nos cursos de formação inicial de professores de EF apresentadas em diversos estudos sobre o tema e dos processos de reestruturação curriculares que esses cursos vêm passando, a partir da aprovação das Resoluções CNE/CP 1/2002 (Diretrizes Curriculares para formação de professores para Educação Básica – DCNEB) e 2/2002 e CNE/CES 7/04 (Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física – DCNEF).

Pesquisando nas bases de dados Lilacs, Scielo e SABI (Teses e Dissertações), pelos descritores *formação, professores e educação física*, foram encontrados 2 teses e 5 artigos científicos, que, em seus resumos, apresentavam relação com o tema em questão, e foram produzidos após a aprovação das DCNEF. Grande parte da produção do conhecimento encontrada aponta para problemáticas na formação de professores de Educação Física, desde as DCNEF, onde as principais críticas são referentes à ênfase nas competências, a questão do objeto de estudo e a fragmentação do conhecimento na forma de divisão do curso em licenciatura e bacharelado, e aos currículos de Formação Inicial em Educação Física pelo país, como a formação voltada para atender o mercado de trabalho, o distanciamento entre a teoria e a prática e a carência de conhecimentos necessários para o trabalho docente ao longo da formação (SANTOS JR., 2005; SCHERER, 2008; HUNGER *et al*, 2008; HUNGER *et al*, 2009; MARCON *et al*, 2007; BENITES *et al*, 2009, e RAMOS *et al*, 2008).

O interesse pelo tema se origina em inquietações a cerca da minha própria experiência no curso de EF, onde ingressei, em 2005, na primeira turma do curso de Bacharelado da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS), do qual pedi transferência para o curso de Licenciatura, no

final de 2008, pois entendia que o bacharelado restringia a atuação do professor, pois, depois de formado, não poderia trabalhar em escolas, o que não acontecia com os licenciados.

Desde que ingressei na faculdade, a formação em EF esteve em constante discussão (desde a disciplina Introdução à EF às atividades complementares, como exemplo a IV Semana Acadêmica da ESEF/UFRGS) organizada pelo Diretório Acadêmico de Educação Física e Dança (DAEFI) que, desde o final de 2004 e início de 2005, vem discutindo a formação em EF e questionando a divisão na área em licenciatura e bacharelado.

Em 2008, o DAEFI criou um Grupo de Trabalho (GT) que tinha como objetivo acumular sobre formação de professores de EF e construir uma proposta de formação em EF que buscasse superar os problemas identificados na formação da ESEF/UFRGS. Nesse mesmo ano, ingressei no DAEFI e comecei a discutir o tema dentro do GT.

Em 2009, o DAEFI organizou a V Semana Acadêmica da ESEF/UFRGS com o tema “O Currículo em Questão: Estudantes Pensando a Formação”, buscando levar o acúmulo que o GT tivera ao longo desse período e apresentar os princípios que havia sistematizado para orientarem a formação de professores. Ao final da Semana Acadêmica, durante uma assembléia de estudantes, esses princípios foram aprovados como os princípios defendidos pelos estudantes de EF da ESEF/UFRGS para orientarem a formação de professores da ESEF/UFRGS.

A partir dessa mobilização dos estudantes, o restante da comunidade acadêmica da ESEF/UFRGS percebeu a necessidade do debate e organizou, em 2009, a Comissão de Reestruturação Curricular (CRC), composta pela Direção da ESEF/UFRGS, DAEFI, Comissão de Graduação dos cursos de EF (COMGRAD) e o Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU), com o objetivo de fomentar e organizar a discussão sobre formação e, posteriormente, construir um currículo de EF para ESEF/UFRGS, baseada nas discussões. Daniel (2009), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, traz um pouco das inquietações e a visão dos estudantes de EF da ESEF/UFRGS sobre o currículo, mostrando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao longo da graduação.

O Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), organizado e representado pela Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF) também vem discutindo a formação em EF e, no XXX Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF), em São Paulo, lança a Campanha “Educação Física é Uma Só! Formação Unificada Já!”, com o objetivo de revogar as DCNEF e fomentar o debate nas escolas a respeito da divisão da formação e dos problemas apresentados nos cursos.

Essa campanha chega à ESEF/UFRGS e os estudantes vestem a camiseta em defesa da formação unificada. Em julho de 2010, a partir da sistematização dos pontos discutidos pela comunidade acadêmica ao longo do tempo de existência dessa comissão, é aprovado, no Conselho de Unidade (CONSUNI), por unanimidade, um documento que define pontos para embasarem a proposta de formação em EF da ESEF/UFRGS, são eles: uma única formação em EF, com dupla modalidade; a Cultura Corporal como objeto de estudo, e a prática pedagógica como base da formação.

Após esse momento, a Direção da ESEF/UFRGS destituiu a CRC pretendendo criar uma Comissão Especial que escrevesse o documento contendo uma nova proposta de formação e currículo. Inicialmente, a comissão seria formada por 3 professores e 1 estudante, a partir de negociações, a direção aumentou a participação dos estudantes para 2. Porém, ao longo das negociações, os estudantes defenderam uma comissão paritária que não foi aceita pela Direção e, por isso, não aceitaram fazer parte dessa nova comissão. A direção, então, em 1º de setembro de 2010, baixa a Portaria nº 5, instituindo a Comissão Especial, tendo, em sua composição, apenas os 3 professores.

A partir desse processo na ESEF/UFRGS e do meu interesse pelo estudo que teve origem no GT do DAEFI, decidi que esse seria o tema do meu Trabalho de Conclusão do Curso, pois entendo que esse estudo é relevante na atual conjuntura e pode contribuir com o atual processo de reestruturação curricular que o curso de EF na ESEF/UFRGS vem passando.

Busquei, a partir desse trabalho, estudar a temática formação inicial de professores a partir dos estágios de docência nos cursos de Licenciatura em EF da ESEF/UFRGS. Escolho a disciplina de estágio pois entendo que essa é a que mais se aproxima do contexto onde o egresso irá se inserir, com a realidade do trabalho

pedagógico na escola e, dessa forma, traria mais elementos para entender como a formação na ESEF/UFRGS prepara seus estudantes para enfrentarem essa realidade.

Como problema orientador dessa pesquisa, formulamos a seguinte pergunta:

Como é organizado o trabalho pedagógico na formação inicial de professores de Educação Física na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?

Trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo e tem por objetivos: a) compreender a organização do trabalho pedagógico nos estágios curriculares do curso de Licenciatura em EF da ESEF/UFRGS; b) compreender a formação inicial de professores de EF na ESEF/UFRGS.

Após iniciada uma revisão de literatura, onde procurei compreender a relação entre trabalho e educação; a educação como um processo de trabalho; a organização do trabalho pedagógico, e a formação de professores de EF, desenvolvi um trabalho de campo junto a uma das turmas da disciplina de Estágio de Docência em Ensino Fundamental da ESEF/UFRGS.

Para atingir os objetivos propostos, utilizei como instrumentos de coletas de informações a análise de documentos, a observação participante com a confecção de um diário de campo e a entrevista semi-estruturada.

Ao final do trabalho de campo, analisei as informações coletadas, relacionando com o referencial teórico inicial, para atender os objetivos propostos. A análise das informações nos levou a duas categorias que emergiram do campo e que nos fazem melhor compreender e responder nosso problema de pesquisa: a relação entre teoria e prática e trato com o conhecimento, que buscamos relacionar com a relação trabalho e educação apontados na revisão de literatura.

2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

2.1 Trabalho como categoria ontológica

Para discutir a organização do trabalho pedagógico, antes se faz necessário discutir a compreensão do conceito de trabalho enquanto condição fundamental da vida humana.

Trabalho é a forma como o ser humano transforma a natureza constantemente para garantir sua existência. Porém, essa atividade de transformação da natureza se diferencia das atividades realizadas pelos animais, que também modificam a natureza. Os animais precisam se adaptar a natureza para sobreviverem, por vezes transformam-na instintivamente, diferente dos seres humanos que projetam mentalmente a ação e a finalidade do seu trabalho, a partir de suas necessidades, antes de produzir na prática.

Foi a partir do trabalho que o ser humano se diferenciou dos animais, pois, por essa relação, também transforma a si mesmo e à sociedade, ao passo que todo ato de trabalho, segundo Lessa & Tonet (2008), produz uma nova situação na qual novas necessidades e novas possibilidades irão surgir; e, modifica também o indivíduo, pois esse adquire novos conhecimentos e habilidades que não possuía antes, bem como novas ferramentas que também antes não utilizava.

Portanto, o trabalho é a atividade que produz as condições materiais objetivas da humanidade e as possibilidades de criação de novas formas de organizar a vida individual e coletiva, isto é, é a atividade fundamental através da qual o homem garante sua sobrevivência. Engels (2004) sintetiza o trabalho da seguinte forma:

O trabalho é fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E, em tal grau, que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 2004, p.13)

Nas sociedades primitivas, os indivíduos tinham como objetivo do trabalho garantir a sobrevivência de si e do grupo a qual pertenciam. Com o desenvolvimento das forças produtivas, os homens puderam produzir mais do que necessitavam o que, através desse excedente da produção e da propriedade privada, tornou possível a exploração do homem pelo homem (LESSA & TONET, 2008). A partir disso, surgiram as primeiras formas de sociedades de classes, dividindo aqueles que detêm a propriedade dos meios de produção e os que têm a força de trabalho. A partir disso entendemos que

A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membro das corporações e aprendiz, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em contraposição uns aos outros e envolvidos em uma luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre com a transformação revolucionária da sociedade inteira ou com o declínio conjunto das classes em conflito. (MARX & ENGELS, 2008, p. 8)

A crise do escravismo deu origem ao feudalismo e a crise do feudalismo aliado ao crescimento do comércio e ascensão da burguesia entre os séculos XVI e XVII, deu origem à forma capitalista de organização da sociedade. Essa organização tem, em sua essência, outra forma de exploração do homem pelo homem, onde o burguês compra, do trabalhador apenas a sua força de trabalho (LESSA & TONET, 2008). Antes, o escravo era vendido junto com a sua força de trabalho; já o servo, vendia parte da sua força de trabalho ao pagar um tributo ao seu senhor feudal. No capitalismo, o trabalhador vende uma parte de seu tempo de trabalho ao capitalista.

No capitalismo, o trabalhador vende a sua força de trabalho por um tempo determinado e, por essa venda, o capitalista paga ao trabalhador um valor chamado de salário. Esse salário representa o preço do tempo de trabalho, pois a força de trabalho é uma mercadoria como outra qualquer, ao passo em que o trabalhador troca a sua mercadoria, força de trabalho, pela mercadoria do capitalista, pelo dinheiro, e essa troca tem lugar, na verdade, numa determinada proporção: um tanto de dinheiro por tantas horas de utilização da força de trabalho. Portanto o salário nada mais é do que o preço da mercadoria força de trabalho. Preço é o valor de troca de uma mercadoria, avaliado em dinheiro. (MARX, 2010)

Se a força de trabalho em ação, o trabalho, é, como vimos anteriormente, a condição fundamental da vida humana e o trabalhador vende-a ao capitalista como forma de garantir seus meios de sobrevivência, há uma quebra, então, na possibilidade do trabalho produzir a humanização dos homens (FRIZZO, 2008), ao passo que o trabalho é alienado e explorado, não lhe pertence, nem mesmo o produto do seu trabalho não é o objetivo desse mesmo. Marx exemplifica da seguinte forma:

O que o operário produz para si próprio não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o *salário*; e a seda, o ouro, o palácio, reduzem-se, para ele, a uma determinada quantidade de meios de subsistência, talvez a uma roupa de algodão, a umas moedas, a um quarto num porão. [...] A vida, para ele, começa quando termina essa atividade, à mesa, no bar, na cama. [...] Se o bicho-da-seda fiasse para manter a sua existência de lagarta, seria então um autêntico operário assalariado. (MARX, 2010, p. 36)

No início, o trabalhador ainda detinha os conhecimentos sobre o processo produtivo e isso impedia o capitalista de controlar o tempo da execução das tarefas (PINTO, 2007). Para modificar esse quadro e visando ampliar a escala e diminuir os custos da produção, inicia-se um processo de divisão do trabalho entre quem pensa e administra de quem executa. Da mesma forma que o capitalista detém as matérias primas, os instrumentos e o produto final do trabalho, passa a deter, também, o conhecimento sobre a produção.

No final do século XIX, o aumento da capacidade produtiva, da especialização e da diversificação da produção industrial, seguidos do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação gerou novas complexidades na concorrência capitalista, o que fez com que houvesse uma proliferação de estratégias para aumentar, cada vez mais, a escala de produção (PINTO, 2007). Nesse contexto, Frederick Taylor (taylorismo) e Henry Ford (fordismo) destacam-se entre os que formulam tais estratégias referentes a técnicas de produção industrial.

O taylorismo surge da necessidade do capital de produzir muito mais em menos tempo, dessa forma, divide-se a partes do processo otimizando o tempo da produção, onde cada trabalhador é responsável por uma tarefa. O fordismo, por sua

vez, utilizando-se do modo de produção taylorista, amplia a produção, de veículos, no caso, tornando-o objeto de consumo de massas. Cria a linha de produção em série.

A idéia era a seguinte: padronizando os produtos e fabricando-os numa escala imensa, da ordem de centenas ou milhares por dia, certamente os custos de produção seriam reduzidos e contrabalançados pelo aumento do consumo, proporcionando, por sua vez, pela elevação da renda em vista dos melhores salários que poderiam ser pagos em função do aumento das vendas e, portanto, dos lucros empresariais. (PINTO, 2007, p. 41)

O taylorismo permitiu que se distribuíssem os trabalhadores na linha de montagem e o fordismo, que os trabalhadores fossem substituídos por máquinas. Tais sistemas expandiram-se nas economias capitalistas durante as duas guerras mundiais, ainda que necessitassem da intervenção do Estado no período pós-guerra para garantir o “escoamento” da produção no mercado, através daquilo que ficou conhecido como o *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social.

O Estado de Bem-Estar Social é, como sintetiza Nozaki (2004) a partir da idéia de vários autores:

foi uma resposta dos países do capitalismo central, no contexto de reconstrução da Europa pós-segunda Guerra Mundial, para tentar contornar a crise que se estendia desde os anos 30 do século XX, manifestada, esta última, tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação. [...] Traduziu-se em políticas de assistências sociais como a política de pleno emprego, a qual envolvia a sua estabilidade, seguro desemprego, políticas de renda com ganhos de produtividade, previdência social, direito à educação, subsídio no transporte, entre outras. (NOZAKI, 2004, p. 77)

Com essa crise do período pós-guerra, novas condições de mercado são postas e o modo de produção taylorista/fordista passa a não mais dar conta da produção capitalista. É necessário um sistema que produza diferentes produtos em um curto período de tempo; tenha um padrão de qualidade de seus produtos, e que tivessem uma rápida e precisa entrega dos mesmos. Dessa forma, o modelo toyotista, desenvolvido no Japão em 1950 coloca-se em destaque. Tal modo de produção organiza-se tendo uma tecnologia mais avançada e um número reduzido

de trabalhadores, que são responsáveis por mais de uma tarefa e têm que executar mais de uma função (polivalentes); a produção é enxuta e acontece conforme a procura, tornando-se mais rápida e, portanto, flexível.

A partir dessas transformações no modo de produção, onde há uma flexibilização dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada pelo Estado, a era da acumulação flexível entra em vigor uma nova ordem mundial começa a se organizar na esfera política o Neoliberalismo (PINTO, 2007).

Com o Neoliberalismo, o Estado se torna mínimo em garantir direitos aos trabalhadores e em gastos sociais, e máximo para o capital, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, como justificativa para amenizar uma profunda crise em que passava o modo de produção capitalista.

Entendemos que o capitalismo passa por diversos períodos de crise, sendo que, se configura como uma crise estrutural a partir da década de 1970 com a diminuição das taxas de lucros e da insustentabilidade do Estado de bem estar social por um largo período, em alguns períodos houve uma ascensão e melhora nas condições mínimas de vida. E, como resposta a tais crises, a reestruturação produtiva obriga o trabalhador a se adaptar às exigências do reordenamento do mundo do trabalho.

O atual período que nos encontramos caracteriza-se por uma crise estrutural do capitalismo pautada pela privatização do setor público e a desregulamentação dos direitos trabalhistas. Nesse bojo, que se definem diferentes sentidos para o trabalho desenvolvido nas escolas e a função social da educação

2.2 Trabalho Pedagógico

Para Freitas (1989; 2006), a educação se define por uma forma particular de trabalho, trabalho não-material. A educação, como as demais formas de trabalho material, também se constituindo de processo e produto de trabalho, com o conhecimento sendo o produto da educação e, o processo de trabalho estabelecido pelas diferentes abordagens pedagógicas e pelo trato com o conhecimento.

Adotamos a denominação trabalho pedagógico, pois, concordando com Freitas (1989, 2006) e Frizzo (2008), esse termo faz referência a uma noção ampliada da atividade desenvolvida por professores e alunos em vistas a adquirir o conhecimento sistematizado (na sala de aula e na escola em geral) e a articulação entre o trabalho do professor e a macroestrutura sócio-política, enquanto outras referências não dão conta de contemplar todos os envolvidos, alunos e professores (trabalho docente), nem consideram a educação como uma atividade produtiva que tem relação com a teoria e com a reflexão crítica (prática pedagógica).

Para analisar a organização do trabalho pedagógico, antes é necessário entendermos o contexto em que a educação está inserida e o papel que cumpre na sociedade capitalista.

Como vimos anteriormente, no modo de produção capitalista, o trabalhador vende a sua força de trabalho ao dono dos meios de produção a fim de garantir a sua sobrevivência, ou seja, a força de trabalho é uma mercadoria. Um dos fatores que determina o valor das mercadorias é o tempo necessário para sua produção, para mercadoria força de trabalho não seria diferente. No caso dessa mercadoria, um dos componentes do seu valor, segundo Enguita (1993), é sua formação, qualificação, etc., que acontece, principalmente, na escola e no próprio emprego. Dessa forma, a educação cumpre o papel fundamental de qualificar o trabalhador para atender as demandas do mercado e do capital, em detrimento da formação humana, isto é, agrega valor no processo de mercadorização da educação.

Na década de 1960, Theodore Schultz desenvolveu a tese da Teoria do Capital Humano, no livro “O Valor Econômico da Educação”, onde a educação é reduzida a qualificação profissional e preparação para o mercado de trabalho.

O componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumentam futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção. (SCHULTZ *apud* Frigotto, 1989)

Essa teoria surge da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. Tal teoria concluiu que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um importante meio para

ampliar a produtividade econômica. E, sendo uma das formas de qualificação, a educação passa a ser meio de desenvolvimento econômico, assim como do indivíduo. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. A noção de empregabilidade que tem sido utilizada hoje com bastante frequência na justificativa da formação dos trabalhadores, segundo Antunes (2002, p. 131), “é dada pela necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. Parte importante do tempo livre dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir ‘empregabilidade’, palavra que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram, em grande parte, realizadas pelo capital” (FRIZZO *et al*, 2009).

Nas diferentes formas de organização do trabalho na sociedade capitalista, a educação foi se adaptando para que o trabalhador tivesse, no seu processo de escolarização, uma formação que desse conta de capacitá-lo com habilidades demandadas do mercado de trabalho.

No taylorismo/fordismo, era necessário um trabalhador que estivesse adaptado a tarefas automatizadas e a uma organização fragmentada do trabalho, tanto na divisão em especialidades dentro de um mesmo nível, quanto da teoria dissociada da prática, dessa forma, o trabalhador se apropria do conhecimento de forma fragmentada, pois não é necessário, para o sistema, que ele entenda o processo de produção como um todo, estabelecendo a divisão entre trabalho manual e intelectual. Com as mudanças no modo de produção para o toytismo, então, torna-se necessário um novo tipo de trabalhador, que seja polivalente e flexível, e, de acordo com Kuenzer (2005), as capacidades a serem desenvolvidas pela educação mudam e passam a se chamarem competências, que visam atender às exigências do processo de valorização do capital.

Se, por um lado, a educação cumpre o papel de educar para viver na sociedade. Por outro lado, sendo a educação um processo de trabalho, assume as formas estabelecidas pela organização do trabalho (em sentido geral) dessa sociedade.

O trabalho pedagógico, enquanto conjunto de práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse, em parte a concepção de trabalho em geral [...], não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão. (KUENZER, 2005, p. 82)

Conforme afirmado anteriormente, um dos pilares de sustentação do modo de produção capitalista diz respeito à alienação, dessa forma, o trabalho pedagógico também se dá de forma alienada. Percebe-se que a colocação do professor como principal elemento mediador da relação entre o sujeito e o conhecimento se refere à necessidade de alienar o aluno do processo do trabalho pedagógico. O professor e a estrutura de ensino acabam por “decidir”: a forma como o conhecimento será tratado, os objetivos pedagógicos, os processos de avaliação e o conteúdo e a forma do aprendizado, deixando o sujeito do aprendizado – o aluno – à margem deste processo. A alienação no trabalho pedagógico também se materializa quando observamos que o produto da educação – o conhecimento – também é estabelecido externamente ao envolvimento e interesse dos sujeitos do processo. A utilização do Livro Didático é um exemplo do conhecimento que as crianças terão acesso, mesmo que se sintam estranhadas àquele produto do seu trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o professor também está alienado do trabalho quando as metas e objetivos da educação são resolvidos sem o seu envolvimento, ou seja, o professor sente um estranhamento ao produto do seu próprio trabalho (FRIZZO *et al*, 2009).

Outro elemento a respeito da forma como o trabalho está organizado na sociedade capitalista diz respeito a sua divisão. Para aumentar o lucro, é necessário expropriar o processo de trabalho do trabalhador, separar o momento da concepção do momento da execução e manter o monopólio sobre o conhecimento do processo de trabalho para estabelecer o controle de ritmo e da qualidade (FREITAS, 2006), dessa forma, a educação deve garantir que o trabalhador não se aproprie do conhecimento de forma integral para entender todo o processo de produção, por

isso, a organização curricular e o desenvolvimento científico se dão de forma fragmentada.

Por fim, o trabalho dividido em trabalho intelectual e trabalho manual, determinam a concepção de conhecimento, onde “separa-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer” (FREITAS, 2006, p. 98). Na educação, isso se caracteriza pela separação entre teoria e prática.

2.3 Formação de Professores de Educação Física

A formação Universitária, da mesma forma, vem se pautando pela lógica de sustentar a Formação Profissional em detrimento da formação Humana que compreende outros aspectos da existência da humanidade que não são contempladas somente pela formação para o mercado de trabalho, pois, entendida como processo de formação humana, a educação atua sobre os meios para a reprodução da vida.

Ao longo do seu estudo “A Formação Profissional e as Diretrizes Curriculares do Programa Nacional de Graduação: O Assalto às Consciências e o Amoldamento Subjetivo”, Taffarel (1998) analisa os programas que o Governo Fernando Henrique Cardoso, no seu primeiro mandato, vinha propondo às Universidades, a exemplo das exigências de definições e aplicações de Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, e reconhece que eles decorrem dos ajustes estruturais (reestruturação tecnológica e produtiva, parte das estratégias do processo de reestruturação neoliberal) e da necessidade de sintonizar a Universidade com uma Nova Ordem Mundial.

O assalto às consciências e o amoldamento subjetivo, apresentados pela autora, são visíveis na privatização da educação, através de programas que tiram do Estado a responsabilidade com o financiamento da educação, e na organização curricular, onde a formação é fragmentada, reduzida, restrita e voltada a desenvolver competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

É nesse mesmo contexto que são formuladas as DCNEF, marcadas por uma forte tendência à formação voltada para atender as demandas do mercado de trabalho. A seguir traremos um pouco do histórico da criação dessas diretrizes, que tivemos acesso através dos estudos realizados no GT do DAEFI. O texto a seguir foi

baseado em um texto desenvolvido por esse GT com intenção de socializar uma síntese do processo histórico.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996 (Lei 9.394/96), em dezembro de 1997, aprova-se o parecer nº.776/97, com a finalidade de servir de orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) para as Instituições de Ensino Superior (IES) organizarem seus currículos. Essas DCN devem conferir uma maior autonomia às IES na definição de seus cursos e currículos, pois apenas propõem linhas gerais capazes de definir competências e habilidades que se deseja desenvolver nos cursos, em vez de se organizar sobre o sistema de currículos mínimos, como eram anteriormente, em que são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso. Os conteúdos curriculares devem ser definidos nas DCN a partir das necessidades de formação de cada área de conhecimento, de acordo com a especificidade de cada IES.

Em 10 de dezembro de 1997, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (SESU/MEC) publica o edital nº 4/97, que convoca todas as IES a discutirem e encaminharem propostas para elaboração das DCN dos cursos de graduação, que depois seriam sistematizadas por comissões de especialistas de cada área. O prazo desse edital foi encerrado em 04 de abril de 1998, ou seja, menos de quatro meses para realizarem-se discussões que deveriam ser amplas como o próprio edital estabelece.

Como previsto no edital para envio de propostas de DCN, coube às Comissões de Especialistas (COESPs) vinculadas a SESU/MEC sistematizar, discutir e definir essas propostas encaminhadas ao CNE para análise e decisões cabíveis. Na área da EF foram, ao todo, quatro COESPs, que deveriam elaborar as novas DCN da área.

Na época, o que orientava os currículos de EF de todo país era a Resolução CFE¹ 03/87, que permitia a criação de cursos de licenciatura e bacharelados em EF. A primeira proposta de DCNEF da primeira COESP da área de EF (COESP-EF),

¹ Conselho Federal de Educação, que hoje é o Conselho Nacional de Educação.

para os cursos de graduação em EF, extingue as duas titulações da resolução anterior, e estabelece uma única graduação em EF, a partir de dois núcleos de conhecimento: Conhecimento Identificador da Área, que abrangia os conhecimentos de formação básica e de formação específica da área; e Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento, que compreendia o conjunto de conhecimentos que objetivavam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para a intervenção acadêmico-profissional nos diferentes campos de atuação, cabendo a cada IES propor um ou mais campos de atuação profissional a título de aprofundamento.

Em 2001, são aprovadas as DCN para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena (Resolução CNE/CP 01/02). O curso de EF, como também forma professores, deveria seguir tais orientações. Essas diretrizes inviabilizam a primeira proposta de DCNEF da COESP-EF de 1999, por determinar que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria” (BRASIL, 2002, art. 7º, inciso I).

De acordo com o Parecer 58/04 (CNE/CES), que apresenta o histórico das DCNEF, logo após encaminhamento dessa proposta de DCNEF, o CNE, no início de 2001, convocou audiências públicas para discutir as reformulações das DCNEF a partir das orientações estabelecidas nas DCNEB.

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) participou dessa audiência e articulou a utilização dos seus próprios fóruns para a construção de propostas que oferecessem subsídios para a construção das DCNEF. O CONFEF, após a sua criação, vem investindo junto ao para que fossem instituídas DCN para cursos de bacharelado em EF, pois, ao defenderem a criação do bacharelado, representam seus próprios interesses, ou seja, um trabalhador que atue exclusivamente em um campo de trabalho que ele próprio pretende gerenciar, uma vez que eles não podem exigir registro de professores do magistério.

Nesse mesmo tempo, em 2001, foi criada a segunda COESP-EF, que apresentou como proposta de DCNEF o Parecer 138/02 (CNE/CES) contemplando as discussões das instâncias internas do CONFEF.

O Parecer 138/02 foi aprovado em abril de 2002, porém esse parecer desconsiderou a proposta construída no Fórum de Campinas² e foi considerado, pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), como retrocesso da área. A direção nacional do CBCE, na época, articulou uma ação de resistência à publicação no diário oficial desse parecer.

Na 54ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), em julho de 2002, em Goiânia, Éfren Maranhão (Presidente da Câmara de Educação Superior do CNE na época) foi um dos palestrantes e sugeriu ao CBCE que emitisse um documento ao CNE pedindo a não aprovação do projeto de resolução e um abaixo-assinado para “des-homologar” o Parecer aprovado e reabrir o processo de discussão.

Em 2003, ocorreu mudança do Governo Federal e, após a definição de não-publicação do Parecer 138/02, foi formada uma nova COESP-EF, em julho de 2003, a terceira, composta por Helder Guerra de Resende (SESU), Maria de Fátima Duarte (SESU), Iran Junqueira de Castro (Inep), Zenólia Christina Campos Figueiredo (CBCE) e João Batista Andreottii Gomes Tojal (CONFEEF).

Após a colocação do Substitutivo ao Parecer 138/02 (CNE/CES), a EXNEEF enviou uma carta ao CNE entregue no dia 14 de dezembro de 2003, um dia antes das Audiências Públicas, colocando-se contrária a forma apressada que se deu o processo e solicitando um fórum com todas as entidades científicas e representativas das áreas do conhecimento para construção das DCNEF. Nessa carta, afirmava que

Uma proposta curricular deve se questionar sobre os objetivos do curso de formação, buscando uma maior articulação entre teoria e prática, garantindo a interdisciplinaridade assim como reconhecer, identificar e respeitar as diferenças de seus alunos, sistematizar os saberes pedagógicos de modo a facilitar o processo ensino e aprendizagem, incentivar a pesquisa em prol da construção social, direcionando sempre para ações crítico transformadoras. Dando ênfase às questões político-sociais do processo de formação para a superação das barreiras impostas pelo sistema capitalista que

² Nesse fórum, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) reuniu-se com dirigentes e especialistas de diversas IES e representantes da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (EXNEEF), para analisar as propostas de DCN da segunda COESP-EF e pelo sistema CONFEEF/CREF.

privilegia uma minoria em detrimento a exploração/alienação da grande maioria. (EXNEEF, 2003)

No final de 2003, a terceira COESP-EF apresentou, em uma audiência pública, a proposta de substitutivo ao Parecer CNE/CES 138/02. Fizeram parte dessa audiência, presidida por Éfren Maranhão (CNE), Helder Guerra Rezende (COESP-EF), Lino Castellani (Ministério do Esporte), Silvana Göellner (CBCE), Jorge Steinhilber (CONFEF), Mário Pederneiras (SESU/MEC), Pablo Grecco (CONDIASEF), Marcel (Movimento Estudantil de Educação Física).

O próprio CONFEF, apesar de manter representante na COESP, criticou o substitutivo, em defesa do Parecer 0138/02. Apoiaram o substitutivo o Ministério do Esporte, o CBCE e o Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física (CONDIASEF), fundamentalmente argumentando sobre o possível consenso até então formado.

Um dia antes da audiência pública, o Grupo de Trabalho Temático do CBCE Formação Profissional e Mundo do Trabalho, reunido em Vitória, elaborou uma carta à direção nacional do CBCE e a seus sócios, afirmando sua posição com relação ao substitutivo do Parecer CNE/CES 138/02.

A Respeito do Parecer CNE/CES 0138/02, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, este GT tem claro que o mesmo reúne um amontoado de equívocos epistemológicos, pedagógicos, históricos e de outras montas, o que representa um atraso de décadas para a área, desqualificando o processo de formação profissional na Educação Física brasileira. Para dirimir qualquer dúvida, esclarecemos “nossa rejeição veemente” ao Parecer CNE/CES 0138/02 (CBCE, 2003).

Durante a audiência pública, pelas manifestações ocorridas contrárias ao substitutivo do Parecer CNE/CES 138/02 pelas entidades da área, o relator do Parecer, Éfren Maranhão, propõe uma nova COESP-EF, a partir de representantes da Secretaria de Educação Superior (SESU), CONFEF, CONDIASEF, Ministério do Esporte, CBCE e EXNEEF para que formulassem proposta alternativa para ser apresentada até janeiro de 2004.

Os estudantes entendiam, que, dentro dessa comissão, não seria possível um consenso e que a proposta que saísse de lá não contemplaria as diferentes posições das entidades representativas e, por isso, a EXNEEF não aceitou fazer parte da constituição da nova COESP.

A 4ª COESP-EF apresentou o parecer 058/2004, que manteve a idéia da divisão na formação, a concepção de competências e o entendimento do objeto da EF como o movimento humano, os três pontos centrais nas divergências sobre a área. Esse parecer foi aprovado em 18 de fevereiro pela Comissão do CNE/CES, o qual se tornou, posteriormente, a Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004, que institui as DCNEF.

No dia 30 de julho de 2004, durante a realização do XXV ENEEF, os estudantes realizaram uma ocupação na sede do CNE, em Brasília. Na pauta de reivindicações estavam a revogação da Resolução CNE/CES 07/2004 e a reabertura do processo de decisão sobre as DCNEF. Não se conseguiu a revogação das DCNEF, mas a partir dessa ocupação foi garantido o apoio do Ministério da Educação para a realização de espaços que proporcionassem ampla discussão sobre a formação de professores de EF, como os Seminários Nacionais Interativos de Diretrizes Curriculares, que, até o presente momento, já foram realizados quatro, sendo o último, em 2009, na Universidade Federal de Sergipe.

As DCNEF permitem a fragmentação da formação, através de distintos cursos de licenciatura e bacharelado, desde a Resolução CFE 03/87 até a Resolução CNE/CES 07/2004 (atuais DCN-EF), onde isso se tornou mais evidente. A justificativa que sustenta essa divisão é a diferença entre os locais de atuação, escolar e não-escolar, pautando a formação nas demandas do mercado de trabalho, numa formação profissional, desconsiderando demandas históricas e emergentes da sociedade. Além disso, distingue dois tipos de trabalhadores e delimita os conhecimentos que os estudantes terão ao longo da formação. Em outras palavras, os professores não têm acesso a todo conhecimento historicamente produzido pela EF no seu processo de formação. Para Taffarel (2009), defender o Bacharelado é desqualificar o trabalhador já no processo de formação acadêmica, tendo em vista que este processo de especialização precoce contribui para que o professor não se aproprie dos conhecimentos necessários para o enfrentamento das complexas relações estabelecidas no mundo do trabalho atualmente.

Além disso, as atuais DCN-EF baseiam-se no modelo de competências, formando o trabalhador para se adaptar ao mercado de trabalho polivalente e flexível, exigido no modo de produção toyotista, estando em sintonia com o projeto neoliberal, ao enfatizar o individualismo, exacerbar a competição, flexibilizar e aligeirar a formação (SANTOS JR., 2005).

As atuais DCNEF apresentam o objeto de estudo da EF restrito à perspectiva do Movimento Humano. Esse objeto de estudo tem como fundamento filosófico o idealismo, ou seja, parte de uma concepção abstrata da realidade (idéia), articula-se com elementos concretos (realidade) e retorna como atividade mental abstrata.

Tal objeto de estudo defende o movimento como forma do desenvolvimento motor da criança, que vai repercutir no desenvolvimento cognitivo e afetivo, ou seja, apresenta uma concepção fragmentada do ser humano, pois entende que ele é composto de uma soma das partes afetiva, motora e cognitiva e que, trabalhando em nossos alunos esses aspectos, mesmo que separadamente, se dará conta de uma formação integral do ser humano.

Além disso, busca a interpretação e compreensão do gesto motor isoladamente do contexto em que está inserindo. Por exemplo, um chute na capoeira e um chute no caratê, do ponto de vista do Movimento humano, trata-se do mesmo movimento, analisando o gesto motor, no entanto, se pensarmos nos sentidos, representações e historicidade das diferentes práticas corporais envolvidas, poderemos compreender que se tratam de culturas seculares e que, para serem entendidas, não podem ser reduzidas a análises biomecânicas e/ou fisiológicas.

Dessa forma, o Movimento Humano não garante as condições objetivas para entender a historicidade do conhecimento tratado, considera o movimento do corpo no espaço, mas não considera a história das práticas corporais, sua evolução e suas transformações. Para Bracht (2007, p. 44-45), essa concepção permite “ver o objeto não como uma construção social e histórica e, sim, como elemento neutra e universal, portanto, não histórico, neutro política e ideologicamente”.

Na ESEF/UFRGS, em 2005, com a aprovação das DCNEF e DCNEB, iniciou-se o novo currículo de Licenciatura em EF que, aparentemente, havia poucas alterações em relação ao anterior (Licenciatura 0.045), como a inclusão de algumas

disciplinas pedagógicas e um grupo de créditos complementares, e o estágio curricular alterado de uma disciplina para três, todas obrigatórias. Além disso, foi criado o curso de Bacharelado, que, da mesma forma, era muito similar ao currículo da Licenciatura 0.045, onde as disciplinas de treinamento tornaram-se obrigatórias, não haviam disciplinas da Faculdade de Educação (FACED) e os três estágios eram em ambientes fora da escola.

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

3.1 Caracterização do estudo

O estudo da organização do trabalho pedagógico na formação de professores de EF da ESEF/UFRGS foi feito a partir da construção de um estudo de caso. Escolhemos tal pois o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Para Molina (1999, p. 98) “no âmbito educativo, o estudo de caso pode ser definido como sendo aquele que se ocupa da compreensão de uma ação educativa em uma dimensão específica”. Para a autora, a vantagem do estudo de caso qualitativo “é o fato desse conectar-se rapidamente com a realidade, ou seja, possibilitar mais a interação teoria-prática e, por isso, afastar os riscos de simplificações” (MOLINA, 1999, p. 99). Dessa forma, o estudo de caso de caráter qualitativo possibilitou compreender mais detalhadamente e dar mais elementos sobre como é organizado o trabalho pedagógico na formação inicial de professores de EF na ESEF/UFRGS.

Em um estudo realizado anteriormente no grupo de pesquisa F3P-EFICE por Pergher (2008), cujas decisões metodológicas também optaram por um estudo de caso, nos pareceu que os resultados foram bastante significativos, portanto, fizemos esta mesma opção com a intenção de que consigamos explicar este fenômeno baseado no particular do caso e de suas relações com a totalidade. Seguindo, portanto, as mesmas referências do estudo citado, optamos pelo estudo de caso pois esse, segundo André, 2008, deve ser usado quando há interesse numa instância em particular e deseja conhecê-la profundamente em sua complexidade e totalidade; se tem mais interesse pelo o quê e como está ocorrendo um determinado fenômeno do que em seus resultados; se está atrás de novas hipóteses teóricas, relações e conceitos sobre esse fenômeno, e se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

3.2 Problema da pesquisa

O problema da pesquisa resumiu-se em responder a seguinte questão:

Como é organizado o trabalho pedagógico na formação inicial de professores de Educação Física na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?

3.3 Objetivos

Os objetivos que pretendi atingir com esses estudos foram:

- a) Compreender a organização do trabalho pedagógico nos estágios curriculares do curso de Licenciatura em EF da ESEF/UFRGS;
- b) Compreender a organização do trabalho pedagógico na formação inicial de professores na ESEF/UFRGS.

3.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de informações

Para desenvolver este estudo procurei obter as informações através da análise de documentos, observação participante e entrevistas semi-estruturadas, além de um diário de campo que registrasse as informações.

A seguir faço uma breve descrição dos procedimentos e instrumentos que foram utilizados no decorrer da pesquisa.

3.4.1 Análise de documentos

Com a análise de documentos pretendi buscar informações referentes à formação de professores de EF, tanto da micro quanto da macro conjuntura a qual estão inseridas, buscando elementos que auxiliem na discussão a que me propus. Os documentos que analisei foram:

- Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação para a educação básica e para a graduação em EF.
- Currículo de EF sob o qual foram submetidos os colaboradores do estudo.
- Súmula das disciplinas do curso de EF da UFRGS.

- Atas das reuniões da Comissão de Graduação de EF da UFRGS, de 2001 a 2010, que dizem respeito a alterações no currículo do curso de Licenciatura.

3.4.2 Observação participante

Sendo a observação um importante instrumento na pesquisa qualitativa para conhecer um fenômeno e possibilitar um contato mais estreito com esse, utilizei-me da observação como um dos procedimentos metodológicos.

Segundo Triviños (1987, p. 153) a observação não é somente o fato de olhar, mas “destacar de um conjunto algo especificamente”. Para o autor, a observação de um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social [...] tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.”.

Como tive a intenção de me inserir no contexto em que o estudo foi realizado, para ter um maior contato com o fenômeno e uma maior interação com os colaboradores, escolhi a observação participante, pois nessa, como destaca Minayo (2007):

o observador [...] fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (p.70).

O registro dessa procurou ser o mais descritivo possível, sem o juízo de valores, para que, dessa forma, se evitasse contaminar as informações, prejudicando a posterior análise (NEGRINE, 1999).

A partir disso, observei aulas e atividades de uma turma da disciplina de Estágio de Docência em Ensino Fundamental, que foi escolhida de acordo com os seguintes critérios:

a) Tivesse um número significativo de estudantes do currículo “novo”³ matriculados (mais de 4);

b) Que o professor acompanhasse os estudantes com uma frequência sistemática (ver item 3.6);

c) A mesma turma em que eu estava matriculada, contribuindo, dessa forma para um processo analítico mais rico, uma vez que pude compreender, com a turma, as situações e dificuldades enfrentadas ao longo do estágio.

Escolhi uma disciplina de estágio, pois essa seria capaz de trazer mais elementos sobre a organização do trabalho pedagógico, pois constitui o momento de aproximação do estudante com a prática docente. Além disso, escolhi a Disciplina de Estágio de Docência em Ensino Fundamental, pois tal estágio encontra-se melhor estruturado no curso de EF da ESEF/UFRGS, uma vez que já estava presente no currículo anterior a 2005. As demais disciplinas de estágio foram criadas a partir da reestruturação curricular de 2004/2005, dessa forma, não se encontram tão bem estruturadas do currículo nem a sua organização está consolidada dentro da escola onde a prática docente ocorre. Além disso, o Estágio de Docência em Ensino Fundamental precede a disciplina de Estágio de Docência em Ensino Infantil e precede a de Estágio de Docência em Ensino Médio, dessa forma não é o primeiro contato com a prática docente, onde o estudante tem pouca experiência, nem a última, onde o estudante está prestes a se formar e, entende-se, está pronto para intervir em escolas.

Para documentar as informações obtidas nas observações, fiz o uso de registro de observações em um diário de campo. Nesse diário de campo coloquei também minhas dúvidas, impressões e sentimentos, bem como notas que surgiram com a progressão do trabalho, como sugere Molina Neto (1999).

Para se ter sucesso no registro das informações, procurei seguir Negrine (1999) que destaca três requisitos: atenção contínua e seletiva no problema de pesquisa; descrição dos fatos com objetividade, sem metáforas; e curiosidade frente aos aspectos pouco evidenciados.

³ O currículo “novo” refere-se ao que está em vigência no curso de EF da ESEF/UFRGS, que foi introduzido após a reforma curricular de 2004, com início a partir do primeiro semestre de 2005.

As observações totalizaram aproximadamente 80 horas, tanto de observação das reuniões com o professor orientador quanto da prática docente dos alunos matriculados.

3.4.3 Entrevistas semi-estruturadas

A entrevista é um dos principais meios do investigador para coletar informações e vem sendo amplamente utilizada nas pesquisas qualitativas. Fiz uso desse instrumento na coleta de informações da minha pesquisa, pelos motivos que descrevo a seguir.

Minayo destaca que:

O que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 1996, p. 109 – 110).

Lüdke & André (2008, p. 34) dizem que a vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite que o pesquisador tenha acesso imediato e corrente a informação desejada.

Escolhi a entrevista semi-estruturada, pois “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146), a medida em que o investigador utiliza um roteiro de perguntas que orientam a entrevista, mas pode adicionar outras para aprofundar as respostas dos colaboradores.

Ao todo foram feitas 8 entrevistas, com duração entre 25 a 60 minutos, com 7 estudantes e um professor do curso de EF da ESEF/UFRGS, totalizando, aproximadamente, 5 horas e meia de entrevistas.

As entrevistas foram individuais e gravadas com o prévio esclarecimento e autorização do colaborador, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e devolvidas aos

colaboradores para que pudessem fazer a leitura do que disseram, assim como ressalvas e alterações que julgarem pertinentes, validando, dessa forma, o conteúdo deste material, uma vez que o próprio sujeito entrevistado deu autenticidade ao depoimento. Os nomes dos colaboradores foram substituídos por nomes fictícios, preservando, assim, suas identidades, bem como o conteúdo das fitas em que as entrevistas foram gravadas foi, após a transcrição das mesmas, deletado.

A entrevista foi feita a partir de um roteiro semi-estruturado de perguntas (Apêndice II), que foi organizado baseado nos objetivos que o estudo pretendia alcançar e na bibliografia estudada.

3.5 Seleção dos Colaboradores

Para selecionar os colaboradores da pesquisa, para que esses tivessem condições de responder aos objetivos que essa pesquisa se propõe, estabeleci alguns critérios. São eles:

- a) Ser estudante do curso de Licenciatura em EF da UFRGS;
- b) Estar inserido no atual currículo do curso (a partir de 2005);
- c) Estar cursando a disciplina de Estágio de Docência em Ensino Fundamental no primeiro semestre de 2010;
- d) Estar matriculado na turma da disciplina supracitada em que farei as observações.

Além desses colaboradores, o professor orientador da turma de estágio selecionada também foi entrevistado, entendendo que ele traria elementos para analisar a organização do trabalho pedagógico no estágio, sendo ele um dos sujeitos desse processo. O nome dos colaboradores foi alterado, preservando, dessa forma, a identidade dos mesmos.

3.6 Aproximações ao campo

No início de 2010, antes do início do ano letivo, procurei informações referentes às turmas da disciplina de Estágio de Docência em Ensino Fundamental, de forma que atendessem aos critérios que previ no projeto desse estudo. Para

obter tais informações busquei dados na Internet⁴ e com a secretaria da Comissão de Graduação do curso de EF da UFRGS (COMGRAD). As informações que busquei foram quantos alunos do currículo novo estiveram matriculados no semestre anterior, qual o professor responsável pela turma e se esse acompanhava sistematicamente a mesma, e os horários da disciplina para que eu pudesse encaixá-la em meus horários, estando matriculada na mesma e podendo observá-la com uma maior proximidade e trazendo mais elementos do trabalho de campo.

Na disciplina escolhida, no primeiro semestre de 2010, haviam 13 alunos matriculados. Desses, 10 estavam inseridos no currículo “novo”, dentre esses, eu. Para limitar nosso universo empírico, escolhemos somente os estudantes que estivessem responsáveis por uma turma de ensino fundamental, a qual ainda não haviam tido nenhum contato obrigatório no currículo e aqueles que estivessem ministrando aulas sozinhos ou acompanhados de um estudante também do currículo “novo”. Dessa forma, tive, como colaboradores do meu estudo, 7 estudantes e o professor orientador da turma.

Nome do colaborador/a	Categoria	Ano que ingressou no curso
Alessandra	Estudante	2005
Simone	Estudante	2006
Nádia	Estudante	2007
Rosa	Estudante	2007
Carlos	Estudante	2007
Frederico	Estudante	2007
Moisés	Estudante	2005
Estevão	Professor	-

Quadro 1 – Colaboradores/as da pesquisa

⁴ Através do site da UFRGS, disponível em: www.ufrgs.br.

4. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Estabelecendo relação entre o nosso referencial teórico e a análise do material coletado no trabalho de campo, conseguimos identificar alguns elementos que compõem a organização do trabalho pedagógico na formação de professores de EF da ESEF/UFRGS. Chegamos a tais elementos a partir da leitura (e releitura) das entrevistas, do diário de campo e dos documentos analisados, onde apontamos aquilo que era central e que aparecia em mais de um instrumento, relacionando ao aporte teórico. Esses elementos foram sistematizados em duas categorias que nos permitiram compreender a realidade de maneira mais aprofundada: a relação entre teoria e prática e o trato com o conhecimento.

Antes de apresentarmos as categorias que identificamos em nosso trabalho de campo, é necessário entendermos como se concretizou o processo de reestruturação curricular de 2004/2005 na ESEF/UFRGS, onde foi criado o curso de bacharelado e foi modificado o curso de Licenciatura em EF, e que tivemos acesso através das atas da COMGRAD.

Em abril de 2004, o professor Luiz Fernando Ribeiro Moraes, então coordenador da COMGRAD, inicia a reunião dessa comissão com o ponto de “discussão da proposta de criação do Curso de Graduação em Educação Física (Bacharelado)” (COMGRAD, Ata n.2/04, 12/04/04), que, após a publicação no Diário Oficial do dia 5 de abril (do mesmo ano), segundo o que consta na ata n.2/04, de acordo com o relato do próprio professor, deveria ser criado o curso na ESEF/UFRGS para ser implementado no vestibular do ano seguinte. A discussão da criação desse curso inicia-se nessa reunião e segue até a reunião do dia 1º de junho de 2004, em um total de 6 reuniões, das quais a última foi apenas para aprovar o que haviam sido discutido e elaborado nas reuniões anteriores.

O curso de Licenciatura foi alterado, no mesmo ano. No mês de julho, o professor Luiz Fernando Ribeiro Moraes apresenta a proposta de alterações no currículo do curso sugerida em três reuniões ocorridas com professores e estudantes da ESEF/UFRGS (COMGRAD, Ata n. 8/04, 15/07/04). E, nessa mesma reunião, são aprovados o Projeto Pedagógico (PP) e a grade curricular do “novo” curso de Licenciatura em EF.

A partir disso, percebemos que o processo de reestruturação curricular de 2004/2005 na ESEF/UFRGS foi apressado e sem amplo debate com a comunidade acadêmica. Além disso, a divisão do curso em EF foi precipitada por parte dos integrantes da COMGRAD, pois aconteceu a partir do entendimento, de um professor, que era uma obrigatoriedade a criação do curso de Bacharelado após a aprovação da Resolução CNE/CES 7/ 2004, as DCNEF. A partir desses elementos, conseguimos compreender melhor a formação de professores e em que marcos se estabelecem os elementos tratados nas categorias que descreveremos a seguir.

4. 1 Relação entre a teoria e a prática

Estudos como de Lacks (2004), Santos Jr. (2005), Colavolpe (2005) e Domingues (2005), têm apresentado o problema da dicotomia entre teoria e prática presentes na formação dos professores de EF. Pudemos perceber que na organização do trabalho pedagógico da formação de professores de EF da ESEF/UFRGS também há esse distanciamento. Isso nos foi possível através do nosso trabalho de campo, nas entrevistas, nas observações e na análise do currículo do curso de Licenciatura.

Existe uma preocupação no PP do curso de EF da ESEF/UFRGS em garantir a integração teoria e prática desde o início do curso, onde “cada disciplina deverá ser organizada de modo que o aluno possa associar o conteúdo desenvolvido com a prática, através de observações nos locais onde se dá a ação profissional” (COMGRAD, Ata n.8/04, 15/07/04, p.5). No entanto, na organização curricular e nas súmulas das disciplinas, não é possível verificar essa integração.

No currículo, observamos que as disciplinas obrigatórias em que o aluno se aproxima da realidade da escola são os estágios (Estágio de Docência em Ensino Infantil, Estágio de Docência em Ensino Fundamenta e Estágio de Docência em Ensino Médio) oferecidos a partir do sexto semestre do curso. Obrigatoriamente, no currículo, não há garantia que o estudante tenha um contato anterior com a escola ou com outro ambiente de trabalho. Tal forma de organização curricular não dá conta de garantir a articulação entre teoria e prática, pois é o trabalho material o elemento que garante essa articulação, qualquer outra forma de organização do trabalho

pedagógico, desvinculado da prática e do trabalho material, cria uma prática artificial (Freitas, 2006).

Em algumas disciplinas, por organização do próprio professor que a ministra, orientado pelo PP do curso, os alunos fazem uma ou outra observação dos ambientes de trabalho (escolar e não-escolar), mas não é obrigatório pelo conteúdo presente na súmula de tais disciplinas. Existem disciplinas eletivas em que o aluno ministra aulas em escolas ou em outros ambientes de trabalho, ou na própria ESEF/UFRGS, mas ele pode organizar as disciplinas eletivas que vai cursar sem contemplar tais disciplinas. A estudante Nádia, por exemplo, fala em estranhamento ao ingressar na escola na disciplina de estágio:

[...] A escola foi bem receptiva, não vi grandes problemas. No início eu me senti meio deslocada, [...] porque era um ambiente que fazia muito tempo que não entrava, ainda mais lá que era só até a 8ª série, de manhã até 6ª. É uma faixa etária que faz tempo que eu passei. Então, era estranho, assim, entrar num colégio novamente, ainda mais com um monte de crianças gritando pelo pátio, correndo, não sei o quê. (Entrevista estudante Nádia, 23/08/10)

Na entrevista realizada com o professor Estevão, ele traz que o conhecimento teórico está muito distanciado da prática e que, em termos de currículo,

não estamos conseguindo fazer a transição entre esses conhecimentos [das disciplinas do curso de EF da ESEF/UFRGS] e a prática. Parece que é [...] um choque! Como que se fosse um confronto, embora, no projeto pedagógico da ESEF, sempre se tente enfatizar isso, que temos que fazer uma relação entre a teoria e a prática. Mas, efetivamente, acho que isso não acontece. (Entrevista professor Estevão, 05/10/10)

O estágio é, para a formação de professores de EF, o “*sprint* final da corrida” e a inserção na escola “não é um processo contínuo [...] de aproximação durante a vida acadêmica inteira” (Entrevista estudante Simone, 08/07/10). A partir disso, pudemos ver, nas observações e nas entrevistas, que essa forma de organização curricular dificulta ao estudante relacionar e articular o conteúdo que aprende nas disciplinas da formação com a realidade em que se depara na escola ou nos demais

campos de trabalho, pois o aluno primeiro, distante da realidade, deve se apropriar da teoria para, posteriormente, aplicá-la na prática.

O professor Estevão entende que a dificuldade dos alunos em estabelecer relação entre teoria e a prática acontece porque, nas disciplinas, “há um distanciamento da realidade” e parece “como se o aluno estivesse colocado no estágio como é e começasse efetivamente a Educação Física para ele” (Entrevista professor Estevão, 05/10/10).

A estudante Alessandra traz a dificuldade que o distanciamento entre teoria e prática acarreta na formação, da seguinte forma:

[...] Se eu tivesse conseguido aliar bem o que eu vi na teoria, ia ser tri bom, eu ia conseguir trabalhar de uma maneira muito melhor e não ia ter medo de dar aula no início de cada semestre. [...] Às vezes, o professor fala, só que, para quem nunca deu aula ou nunca esteve na escola, a não ser como aluno e vai saber há quanto tempo, parece um mundo que não é aqui. E não é isso, não é nada disso. É onde a gente vai trabalhar. (Entrevista estudante Alessandra, 17/06/10)

A estudante Rosa traz um exemplo dessa dificuldade:

Eu me lembro que teve uma aula em que um aluno meu começou a sentir falta de ar e tal. E eu fiquei pensando “será que ele está tendo asma devido ao exercício?”. Fiquei me lembrando, “mas eu não lembro quais são os sintomas da asma e também não sei o que eu tenho que fazer”. Eu disse para ele ficar sentado e descansar, porque eu não sabia o que fazer com aquela criança. “Colocar na posição de ancoramento”. Tá, mas como é? [...] Eu acho que a gente vê as coisas, mas a gente vê tão superficialmente que, quando chega na hora do vamos ver mesmo, a gente se perde um pouco e [...] eu sinto dificuldade em estabelecer relação. (Entrevista estudante Rosa, 08/07/10)

Para os documentos nacionais que orientam a formação em EF (DCNEB e DCNEF), a formação deverá “assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares” (BRASIL, 2004) e a prática deverá estar presente desde o início do curso. No entanto, da mesma forma que essas diretrizes tentam

garantir a articulação teoria e prática no projeto político pedagógico dos cursos, elas não garantem o contato direto com a realidade em que o futuro professor vai trabalhar, pois, como prevê as DCNEB, a prática profissional na formação do professor “não prescinde da observação e ação direta” e pode ser “enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de casos” (BRASIL, 2002).

Dessa forma, por mais que se vise garantir articulação entre teoria e prática no currículo da ESEF/UFRGS, ela está muito descontextualizada da realidade da escola, pois, segundo a legislação, a prática pode ser desenvolvida através de relatos de professores ou em situações sem o contato direto com a escola, como ministrar aulas para os próprios colegas das disciplinas na ESEF.

Podemos perceber através disso e dos relatos dos nossos colaboradores e das observações, que os conteúdos das disciplinas da ESEF/UFRGS estão descontextualizados da realidade que os estudantes se deparam quando iniciam os estágios e do que efetivamente é a disciplina de EF na escola. No currículo do curso de EF as ESEF/UFRGS, temos as disciplinas de Anatomia (CBS05507), Fisiologia (CBS03316), Filosofia da Educação I (EDU01010), Psicologia da Educação I – A (EDU01011), entre outras, em que seus conteúdos são trabalhados enquanto ciências básicas e não desenvolvem a articulação e contribuição desses conhecimentos com a organização do trabalho pedagógico da EF, tanto na escola quanto em outros ambientes de trabalho. No início da disciplina de Estágio de Docência em Ensino Fundamental da turma que foi observada, o professor propôs seminários para retomar conteúdos vistos ao longo do curso, relacionando-os com a realidade escolar, pois, de acordo com o próprio professor da turma, naquele momento é quando o aluno pode refletir

sobre como esses conhecimentos podem efetivamente ser aplicados na escola. Por exemplo, tu pegas os conhecimentos de Fisiologia, de Cinesiologia, de Psicologia, etc. e tens que refletir “Mas o que desses conhecimentos posso aplicar na escola?”, “Quais questões essas áreas de conhecimento podem me auxiliar a responder no contexto escolar?”. (Entrevista professor Estevão, 05/10/10).

Nos demais momentos, o conteúdo visto nas disciplinas anteriores aos Estágios não condizem com o trabalho da EF na escola e, com exceção de algumas tarefas avaliativas das disciplinas, não dão conta de discutir a relação daquele conhecimento com o trabalho do professor, como podemos ver pelo relato do estudante Carlos “[...] Fisiologia do Exercício, com exceção de um seminário que a gente teve, ela [a disciplina] parece distante do cotidiano escolar, ela é mais voltada [...] para o treinamento” (Entrevista estudante Carlos, 12/07/10), ou como enfatiza o estudante Frederico sobre as disciplinas teóricas

Não me ajudaram muita coisa assim, tipo Fisiologia, Fisiologia do Exercício. É muita pouca coisa que tu consegue utilizar, [...] porque, muito da informação que era passada, [...] era mais decorado do que compreendido. [...]. Não que não seja útil, ela é útil. Mas eu não consegui utilizar da forma adequada, eu acredito. (Entrevista estudante Frederico, 20/08/10)

Esse distanciamento não está presente somente nos cursos de EF, as licenciaturas em geral também apresentam dicotomia entre teoria e prática como podemos ver através das disciplinas da Faculdade de Educação (FACED). Essas disciplinas são oferecidas para todas as licenciaturas da UFRGS e, dessa forma, estão presentes no currículo do curso de licenciatura em. Tais disciplinas aparecem distantes e descontextualizadas da realidade da escola e, principalmente, da EF na escola, por dois motivos apontados pelos colaboradores desse estudo. Em primeiro lugar elas são vistas nos primeiros semestres do curso, onde ainda não tivemos nenhum contato com a escola, como podemos ver pelo relato da estudante Alessandra:

FACED, por exemplo, eu acho tri importante, só que eu fiz até o quarto ou quinto semestre, que eu mal tinha dado aula, então, para mim, ficou bem descontextualizada. E daí, quando eu fui precisar do conteúdo que eu tinha visto na FACED, eu já não me lembrava mais, nem sabia que eu tinha visto isso. (Entrevista Alessandra, 17/06/10)

Segundo, pois, sendo oferecidas a todos os cursos de licenciatura, não dão conta de discutir a EF na escola, preocupando-se predominantemente com o

trabalho pedagógico dentro de sala de aula e desconsiderando as particularidades de cada disciplina escolar.

Essa FACED aí não me ajudou muito, não. Eu acho que deveria ter uma FACED da ESEF, algo mais voltado para EF, porque [...] o ambiente que os professores tratam lá é o ambiente da sala de aula e só! A nossa prática não é restrita somente à sala de aula, muito mais ginásio, pátio, campo aberto. [...] Claro, é difícil, porque são muitos cursos juntos. De repente, se fizesse uma forma diferente, ou abordasse mais outras questões, por curso, algo assim, acho que nos auxiliaria mais. A FACED não me ajudou muito. (Entrevista estudante Nádia, 23/08/10)

De maneira geral, os colaboradores relatam os problemas do distanciamento da teoria com a prática, pois se deparam com uma realidade que a eles é estranha, pois só tiveram contato com tal através de livros e relato dos professores. Freitas (2006) explica esse distanciamento como sendo reflexo da organização social historicamente determinada, o capitalismo. Na organização da sociedade, o trabalho material está separado do trabalho intelectual, e a escola, inserida nessa sociedade, incorpora a divisão entre teoria e prática na sua organização curricular.

4.2 Trato com o conhecimento

Segundo o nosso trabalho de campo, pudemos perceber que o trato com o conhecimento na organização do trabalho pedagógico do curso de licenciatura em EF da ESEF/UFRGS apresenta-se fragmentado, desarticulado entre si, restrito e insuficiente, como trazemos a seguir.

Nosso referencial aponta para uma fragmentação do conhecimento na formação de professores de EF ao dividir a formação em licenciatura e bacharelado, para atender as demandas do mercado de trabalho. Além dessa questão, pudemos identificar a fragmentação do conhecimento na forma como o currículo está estruturado. No currículo, as disciplinas estão organizadas por etapas e não há articulação entre elas. Da mesma forma que não conseguimos identificar as relações entre as disciplinas e o PP do curso. Nas atas da COMGRAD, as discussões do currículo foram feitas de forma isolada desse projeto, apenas incluindo, excluindo ou modificando disciplinas, como podemos ver no seguinte trecho de ata:

O professor Alex acha importante oferecer as disciplinas EDU02004-Educação e Saúde e EDU02054-Educação, Saúde e Corpo da Educação e HUM04001-Sociologia da Saúde I e HUM05002-Antropologia do Corpo e da Saúde da Filosofia, para os cursos de Educação Física, em caráter eletivo, porque entende que estas disciplinas ajudariam preparar nossos alunos para atuarem no Sistema Único de Saúde. Estas disciplinas poderiam ser oferecidas em semestres diferentes. A Comissão aprovou a sugestão do professor Alex, bem como a inclusão das disciplinas nos currículos dos cursos de Educação Física. (COMGRAD, Ata n.2/07, 09/05/07, p. 2).

Ou seja, as alterações curriculares acontecem sem estabelecerem relações com as demais disciplinas e com o PP do curso. Isso não proporciona uma articulação entre as disciplinas, o que dificulta ao estudante estabelecer relações entre os conteúdos abordados nas mesmas.

Não estabelecendo relação das disciplinas com o PP do curso, permite com que exista uma sobreposição de conteúdos como podemos ver nas símulas das disciplinas de Basquetebol – Técnicas de Ensino (EFI04164), Handebol – Técnicas de Ensino (EFI04158), Futebol – Técnicas de Ensino (EFI04162) e Voleibol – Técnicas de Ensino (EFI04163), onde todas prevêm “métodos e técnicas de ensino” de cada modalidade e a utilização de cada uma delas como meio educacional (UFRGS, 2010). Somente alterando a modalidade esportiva, mas tratando do mesmo conteúdo repetidamente.

A estudante Simone fala dos conteúdos repetidos nas disciplinas da seguinte forma:

Acabei de fazer a disciplina de futsal, eu já tinha feito handebol e basquete. Pô, essas disciplinas não precisavam ser separadas. [...] Porque, bom, “tem que ter visão de jogo”, tá, mas eu sei que tem que ter visão de jogo, a minha vivência no handebol já me disse que eu tenho que ter visão de jogo. E visão de jogo é visão de jogo. Se eu tiver jogando basquete, vôlei, handebol, eu vou ter uma visão de jogo. “Ah, eu tenho que ter uma tática, um sistema ofensivo.” [...] São coisas que estão em todos os esportes, principalmente os coletivos. Todos eles seguem uma mesma estrutura, um mesmo esqueleto, depois ramifica. Não dava pra ser uma coisa só? [...] Dá pra dinamizar o currículo, dá pra não ficar tendo um monte de vezes a mesma coisa e um monte de coisas que seria legal de ter eu não tenho. (Entrevista estudante Simone, 08/07/10)

Segundo Taffarel & Colavolpe (2010), estes problemas curriculares no trato com o conhecimento acontecem devido ao trabalho pedagógico organizado de forma linear, no modelo taylorista, onde cada professor deve se responsabilizar por transmitir um conhecimento fragmentado que, depois, o aluno vai “aplicá-lo” em situações concretas.

Existe uma preocupação, como podemos ver no PP do curso de licenciatura em EF da ESEF/UFRGS, com a articulação entre as disciplinas, pois esse prevê disciplinas articuladoras que “a cada etapa do curso são responsáveis pela articulação do conhecimento, [...] buscando afrontar a lógica da fragmentação do conhecimento proporcionada pela organização do conhecimento em disciplinas” (COMGRAD, Ata n.8/04, 15/07/04, p. 5). Para Freitas (1989; 2006), a organização curricular fragmentada está sujeita à divisão do trabalho da sociedade capitalista, pois o conteúdo é produzido no interior das relações sociais, dessa forma, uma metodologia para ser integrada, ela deve nascer interdisciplinar. Concordando com essa afirmação, compreendemos que não basta ter uma disciplina por etapa para garantir a articulação dos conhecimentos, mas garanti-la na base da organização curricular.

A fragmentação do conhecimento na organização do trabalho pedagógico proporciona uma visão fracionada dos conteúdos, isso é possível de se perceber quando os objetivos da EF escolar ficam divididos em motor + cognitivo + afetivo, ou seja, uma visão fragmentada do ser humano. Por exemplo, na turma observada da disciplina de Estágio de Docência em Ensino Fundamental, os estudantes são orientados, para elaborar seu plano de trabalho para o semestre, a organizar os conteúdos em cognitivos, motores e sócio-afetivos, e, dessa forma, que organizam o trabalho pedagógico. Como relata o estudante Carlos: “Eu procurei trabalhar as diferentes habilidades motoras fundamentais, [...] trabalhar algumas habilidades físicas, [...], alguns conteúdos sócio-afetivos [...] e, também, de ordem cognitiva” (Entrevista estudante Carlos, 12/07/10).

Essa mesma organização aparece ao longo do trabalho pedagógico da disciplina de Estágio, ao se depararem com dificuldades da realidade na escola e optam por fragmentar os conteúdos para poder atingir seus objetivos. O estudante Moisés fala da sua dificuldade em lidar com a turma, e que, por isso, teve que alterar

seus objetivos, mudar o seu foco “de motor para sócio-afetivo, e o motor ficando como secundário” (Entrevista estudante Moisés, 08/09/10).

Essa visão fragmentada da realidade presente no curso de formação inicial de professores de EF da ESEF/UFRGS reflete, também, da escolha do objeto de estudo do curso restrito ao Movimento Humano. Essa perspectiva, como vimos anteriormente, representa uma visão conservadora de EF, que defende o movimento como forma de desenvolver as habilidades motoras básicas, que vai repercutir no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

Podemos observar que os estudantes do curso de EF da ESEF/UFRGS têm presente em sua formação, predominantemente, a perspectiva do movimento humano, pois buscam dar “atenção às três entidades contidas no corpo dos nossos alunos: a afetiva, a cognitiva e a motora, e entendem que, dessa forma, estão dando conta de uma educação integral” (TAFFAREL & ESCOBAR, 2009, *s.p.*).

Da mesma forma, podemos observar tal objeto de estudo quando, nas entrevistas, as habilidades motoras fundamentais aparecem como predominantes nos conteúdos escolhidos pelos estudantes para trabalharem nos estágios, como o estudante Moisés:

Eu planejei trabalhar com eles habilidades motoras fundamentais. Era um primeiro ano, alunos de 6, 7 anos. Então, eu resolvi trabalhar em cima das habilidades motoras fundamentais. O nosso professor orientador do estágio, ele concordou. Ele disse que era o que realmente se deveria ter trabalhado e o que deve ser trabalhado nessa idade, então eu comecei assim (Entrevista estudante Moisés 08/09/10).

Ou como o estudante Carlos:

Eu procurei trabalhar as diferentes habilidades motoras fundamentais, as clássicas do livrinho do Gallahue, que às vezes eu penso se é tão importante assim. Mas, eu acho que, como durante a minha formação eu tive bastante isso e, pelo menos, aparentemente, parece que funciona, eu utilizei elas também como parte dos conteúdos. (Entrevista estudante Carlos, 12/07/10)

No entanto, da mesma forma que tal objeto de estudo aparece como predominante na formação de professores de EF da ESEF/UFRGS, percebemos uma contradição na forma como os estudantes organizam o trabalho pedagógico orientados pelo objeto de estudo, como quando a estudante Rosa fala quais os conteúdos selecionados para serem trabalhados ao longo do semestre no estágio:

a gente decidiu que a gente ia trabalhar com o circo e que a gente ia dar ênfase nas habilidades motoras fundamentais e [...] como a gente compactua com a idéia da concepção da cultura corporal de movimento, e, dentro desses elementos que a gente tinha que trabalhar, tá a ginástica, e dentro da ginástica, a ginástica circense e tal, ginástica acrobática [...] a gente optou por esse conteúdo porque é um conteúdo que provavelmente eles não tiveram, não tinham tido ainda a experiência e provavelmente não teriam. (Entrevista estudante Rosa, 08/07/10)

No currículo também pudemos perceber a predominância do Movimento Humano na ênfase de disciplinas que buscam compreender a análise dos gestos motores e a contribuição do desenvolvimento motor para as crianças, como a disciplina Cinesiologia (EFI04220), que, de acordo com a sua súmula

“Analisa o movimento humano sob o ponto de vista anátomo-funcional, identificando as articulações envolvidas, as ações articulares observadas, os grupos musculares, os músculos motores primários, os tipos de contração e os grupos musculares distendidos.” (UFRGS, 2010)

Ou a disciplina Desenvolvimento Motor (EFI04167), que “estuda as diferentes fases do desenvolvimento motor da criança relacionando-se com a aprendizagem de habilidades motoras” (*idem*), ou a disciplina de Aprendizagem Motora (EFI04168), que, em sua súmula “estuda a problemática do processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras no que diz respeito aos mecanismos internos que regulam o movimento, bem como aos fatores ambientais que afetam este processo” (*idem*).

O Movimento Humano não está presente nas disciplinas de forma isolada, tal objeto de estudo está previsto no PP do curso quando esse trata, por exemplo, dos conteúdos curriculares do curso da área de formação específica, “cujos conteúdos

passam pela anatomia e fisiologia e sua relação com o movimento humano” e na área de formação específica onde “tematizam-se aspectos referentes a conhecimentos culturais do movimento humano aplicados à realidade escolar” (COMGRAD, Ata n.8/04, 15/07/04, p. 4).

Não se trata, no entanto, somente da formação em EF da ESEF/UFRGS, o objeto de estudo presente nas DCNEF também é restrito na perspectiva do Movimento Humano, impossibilitando aos cursos de formação de professores de EF o acesso a outras perspectivas da EF, como a Cultura Corporal, por exemplo. As DCNEF abordam da seguinte forma o objeto de estudo da EF:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (CNE, 2004, p. 1)

E a predominância dessa perspectiva na formação de professores de EF da ESEF/UFRGS, não permite ao estudante ter acesso a todos os conteúdos historicamente produzidos pela EF, nem a todas as perspectivas de EF discutidas pela área.

Ao longo do nosso trabalho de campo, pudemos observar que os estudantes não têm acesso às concepções pedagógicas da EF ao longo da formação. Em diversas reuniões na turma de estágio, os estudantes e o professor orientador comentaram o fato de não terem estudado as concepções pedagógicas, inclusive, no dia em que o professor as apresentou, somente duas alunas, dos presentes, haviam ouvido falar nas concepções e não fora através do curso, mas em espaços do MEEF ou por conta própria. Os demais, conseguem perceber que os professores, em suas disciplinas, enfocam diferentes conteúdos e metodologias, mas não conseguem perceber nem diferenciar as concepções que embasam a prática dos professores.

Ao longo da observação da disciplina de estágio, o professor Estevão enfatizou o tema das concepções pedagógicas, como podemos ver no trecho a seguir:

O professor inicia a aula explicando que vai tratar das concepções pedagógicas da educação e da Educação Física. [...] Pergunta quem conhece essas concepções e somente duas estudantes presentes levantam a mão. Pergunta se os demais não conhecem nenhuma delas [das concepções], alguns dizem que ouviram falar sobre uma ou outra. [...] Antes de encerrar a aula, o professor fala que teremos que dar continuidade ao debate das concepções, pois, segundo suas próprias palavras “pelo visto vocês não viram isso ao longo da formação”. (Trecho diário de campo, 18 /03/10)

O professor entende, segundo o que pudemos ver nas observações e em sua entrevista, que a formação não tem dado conta dessa discussão e que há “uma certa necessidade disso por parte dos alunos” (Entrevista professor Estevão, 05/10/10). Da mesma forma que o professor orientador da turma percebe certa necessidade de dar conta desse conteúdo, os estudantes sentem falta do mesmo conteúdo ao longo da sua formação, pois vêem a aula que o professor Estevão abordou tais concepções como “uma revisão daquilo que a gente já deveria ter aprendido [ao longo da formação] e a gente não aprendeu” (Entrevista estudante Simone, 08/07/10).

Alguns conteúdos da EF, além das teorias (concepções) pedagógicas, também não são abordados ao longo da formação, como

Por exemplo, a gente quer trabalhar questões de jogos com as crianças, mas [...] a gente tem que buscar. [...] Os jogos a gente teve com eles em aula [...] uns 90% foi da nossa experiência de criança, da nossa vivência. Eu nunca aprendi a fazer bolinha de sabão aqui na ESEF, eu nunca tive uma aula de como fazer isso ou nunca me disseram que eu poderia fazer uma aula que não começa com aquecimento, desenvolvimento e volta à calma. (Entrevista estudante Simone, 08/07/10)

Ou, como traz a estudante Alessandra que, sobre os jogos cooperativos, trabalhado em suas aulas, “nem na Recreação tinha ouvido falar, [...] a primeira vez não foi na ‘ESEF curso’, foi Semana Acadêmica [da ESEF/UFRGS] ou Encontro

Regional de Estudantes de Educação Física” (Entrevista Alessandra, 17/06/10). E, ao longo das discussões da turma de estágio observada, os estudantes relatam, de outros conteúdos selecionados para as aulas do estágio, como Capoeira, Ginástica, Judô, que a formação não dá conta e que escolheram tais conteúdos como desafio ou porque já têm uma experiência na área.

Além de uma carência de conhecimentos específicos da EF, o conhecimento abordado ao longo da formação, pelo que pudemos ver ao longo do nosso trabalho de campo, é insuficiente para dar conta das necessidades da escola e das dificuldades enfrentadas pelo professor.

No currículo da ESEF/UFRGS, são necessários 122 créditos obrigatórios para que o aluno possa se formar. Desses, somente 46 créditos referem-se a disciplinas que tratam da escola, de acordo com as suas súmulas. No entanto, 30 desses 46 créditos são referentes aos estágios de docência, ou seja, apenas 16 créditos, menos de 15% do currículo são disciplinas que visam discutir e trazer subsídios teóricos a respeito da organização do trabalho pedagógico na escola. Além disso, 12 desses créditos dizem respeito a disciplinas na FAGED que tratam de conhecimentos de todas as licenciaturas, apenas uma disciplina obrigatória no currículo de Licenciatura em EF da ESEF/UFRGS visa discutir a inserção do professor e a organização do trabalho pedagógico especificamente da EF na escola.

Essa carência de conhecimentos necessários aos professores para enfrentarem as dificuldades da escola puderam ser percebidas através das observações da turma de estágio de docência e das entrevistas, como no relato da estudante Rosa, que fala que a maior parte das disciplinas

tá muito distante do que a gente encontra, do que a gente precisa saber [...] e, naquele momento que tu realmente precisa, daquilo que tu realmente precisa, tu pouco aprende. É aquela coisa do “eles não ficam quietos, o que eu faço para essas crianças ficarem quietas?”, ou, sei lá, “o que eu faço para eles participarem? O que eu faço para eles me respeitarem? Como que eu faço?” Tu não tem isso. Tu aprende tomando na cabeça, mesmo, tu aprende errando. Porque não tem um direcionamento maior. Não tem mesmo. (Entrevista estudante Rosa, 08/07/10).

Ou a estudante Simone que fala da falta de conhecimentos para lidar com situações da escola como a

questão da discriminação, até a gente não vivenciou isso na escola. E se eu chegasse lá na escola e as crianças comessem a dizer “Nego, filha da puta, teu pai é traficante!”, que eu já ouvi relatos de que isso acontece. O que a gente faz? [...] Eu não sei. Isso não pode ser assim, solto, “conforme ela for vivenciando ela vai vendo como resolver”. Daqui dez anos eu vou ser uma boa professora, então? Baseado só nas minhas vivências? Sabe? Não tá certo! Então, de que que adianta eu me formar, então diploma não serve pra nada. (Entrevista estudante Simone, 08/07/10).

O professor Estevão também percebe tais dificuldades em seus alunos do estágio e relata que “o nosso currículo, como um todo [...] não proporciona conhecimentos e experiências para que o aluno pudesse chegar melhor preparado, para que ele pudesse lidar com essa situação da escola, que é uma situação real” (Entrevista professor Estevão, 05/10/10).

Ao longo do trabalho de campo pudemos analisar elementos a respeito da forma como o conhecimento é tratado no curso de EF da ESEF/UFRGS e, a partir disso, podemos estabelecer relações com nosso referencial teórico, onde apontávamos para uma fragmentação do conhecimento. Para Freitas (2006, p. 105), “a organização curricular fragmentada e a própria origem do conhecimento também estão sujeitas à divisão do trabalho da sociedade capitalista”. Outro elemento sobre o trato com o conhecimento que o autor enfoca refere-se ao conhecimento insuficiente e a ausência da interdisciplinaridade na educação, pois

o conhecimento aí produzido não deve colocar em risco a hegemonia da classe dominante. Dessa forma, tanto melhor se não se desenvolver uma ciência social comprometida com a verdade sobre a vida social e melhor ainda se não houver interdisciplinaridade seja dentro das ciências sociais, seja entre as ciências sociais e as ciências naturais. (FREITAS, 2006, p. 108)

Dessa forma, podemos afirmar que o trato com o conhecimento no currículo de EF da ESEF/UFRGS está em sintonia com a organização do trabalho no modo de produção capitalista, pois se apresenta fragmentado e insuficiente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo buscamos responder a seguinte pergunta: Como é organizado o trabalho pedagógico na formação inicial de professores de Educação Física da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?

Para respondê-la, nos foi necessário entender a relação entre trabalho, educação e sociedade. Primeiramente, buscamos entender o trabalho enquanto condição fundamental da vida humana, ou seja, é através do trabalho, da relação do ser humano com a natureza, que o ser humano se diferencia dos animais e, por sua vez, se torna humano. Em seguida, contextualizamos o trabalho na atual conjuntura, entendendo que, na sociedade capitalista, ele é assalariado, explorado, alienado, e há uma divisão entre as partes do trabalho e entre aquele que pensa e aquele que executa o trabalho.

Além disso, nos foi necessário buscar as relações entre trabalho e educação e de que forma a educação está inserida na sociedade. A educação, no capitalismo, vem servindo para qualificar os trabalhadores para atender às demandas do mercado de trabalho. Além disso, sendo a educação uma forma particular de trabalho, sofre as mesmas determinações que o trabalho em geral na atual conjuntura: é alienado e há um distanciamento entre a teoria e a prática e uma fragmentação na organização curricular, garantindo que o trabalhador não se aproprie dos conhecimentos de forma integral.

Por fim, discutimos a respeito da formação de professores de EF a partir das DCNEB e DCNEF, onde ambas decorrem de ajustes estruturais, que visam adequar à formação superior com o neoliberalismo. Às DCNEF vêm se pautando pela formação profissional em detrimento da formação humana, ao permitir a criação do curso de Bacharelado que é justificado somente pela diferença nos locais de atuação e ao defender uma formação pautada em competências.

Após a revisão teórica, realizamos um trabalho de campo, onde analisamos documentos referentes à formação de professores de EF no contexto local (ESEF/UFRGS) e no contexto geral (resoluções e pareceres do CNE), realizamos observações em uma turma de estágio de docência em Ensino Médio e entrevistas

com estudantes da graduação matriculados na disciplina e com o professor orientador.

Através do trabalho de campo e relacionando com o referencial teórico, conseguimos identificar alguns elementos que compõem a organização do trabalho pedagógico na formação de professores de EF da ESEF/UFRGS. Esses elementos foram sistematizados em duas categorias que nos permitiram compreender a realidade de maneira mais aprofundada: relação entre teoria e prática e trato com o conhecimento.

No que se refere à relação entre teoria e prática, percebemos um distanciamento entre o conteúdo trabalhado nas aulas ao longo da formação com a realidade de escola, pois, na maioria das disciplinas, a realidade é vista através de livros e relatos de professores.

Quanto ao trato com o conhecimento, percebemos que na formação de professores de EF da ESEF/UFRGS o conhecimento encontra-se fragmentado, tanto em distintos cursos de EF, licenciatura e bacharelado, quanto na organização das disciplinas; desarticulado entre si, onde os estudantes não conseguem estabelecer relação entre as disciplinas da formação; restrito, tendo o objeto de estudo restrito na perspectiva do Movimento Humano e não dando conta de trabalhar as diferentes concepções pedagógicas da EF, e insuficiente, no que diz respeito às necessidades da escola.

A partir disso e do que encontramos em nosso referencial teórico, podemos afirmar que a organização do trabalho pedagógico no curso de licenciatura em EF da ESEF/UFRGS encontra-se em sintonia com a organização do trabalho, em geral, na sociedade capitalista. Percebemos isso quando temos uma formação dividida em Licenciatura e Bacharelado que limita o campo de trabalho, ainda no processo de formação, dos trabalhadores, além de basear tal divisão em demandas do mercado de trabalho e não em demandas sociais. Da mesma forma que não garante acesso aos conhecimentos produzidos pela área historicamente pela humanidade, não permite ao trabalhador compreender a realidade como um todo de forma a superar suas contradições. Além disso, o distanciamento entre teoria e prática nada mais é do que reflexo da organização do trabalho na sociedade capitalista, onde o trabalho manual é separado do trabalho intelectual.

Entendemos que a educação não está isolada e sofre determinações da sociedade em que está inserida. No entanto, a educação também educa para o ser humano se adaptar à realidade em que está inserido. Dessa forma, uma proposta de formação em EF que vise superar os problemas encontrados na formação, como os encontrados nesse estudo, caracteriza-se como mediação entre a forma como a sociedade está organizada na atualidade e a superação da mesma.

A Licenciatura Ampliada, proposta de formação em EF defendida pelo MEEF, surge em contraposição ao modelo de formação apresentada ao longo desse trabalho, pois busca uma formação mais ampla, que não seja restrita ao mercado de trabalho, que dê condições aos homens se emanciparem. Essa proposta, buscando superar o distanciamento entre teoria e prática e a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, tem, como princípio educativo, o trabalho, e, como forma de superar o trato com o conhecimento fragmentando e insuficiente, a organização curricular através do sistema de complexos.

Por fim entendemos que esse trabalho pode contribuir com o atual processo de Reestruturação pela qual passa o curso de EF na ESEF/UFRGS, uma vez que, após apontar alguns problemas da formação, faz apontamentos que buscam superá-los.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1998.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo, SP: Editora Boitempo, 2002.
- BENITES, Larissa C.; FUZII, Fábio T. ; SOUZA NETO, Samuel de. **Teoria da Formação e Avaliação no currículo de Educação Física**. Motriz : Revista de Educação Física (Online), v. 15, p. 13-25, 2009.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência**: Cenas de uma casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução n. 01**, de 18 de fevereiro de 2002.
- _____, Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução n. 02**, de 19 de fevereiro de 2002.
- _____, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Parecer n. 138**, de 3 de abril de 2002.
- _____, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 07**, de 31 de março de 2004.
- _____, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 12**, de 2 de agosto de 2005.
- _____, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Parecer n. 400**, de 24 de novembro de 2005.
- _____, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 07**, de 4 de outubro de 2007.
- COLAVOLPE; Carlos R. **O Esporte como conteúdo nos cursos de formação de professores: Realidade e possibilidades**. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado, 2005.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CBCE. **Carta de Vitória**. Campinas: [s.n.], 2003.
- DANIEL, Jonas Vasconcellos. **O Curso de Licenciatura em Educação Física na UFRGS: a voz discente**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso, 2009.
- DOMINGUES, Soraya Correa. **Cultura Corporal e meio-ambiente na formação de professores**. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado, 2005.

ENGELS, Friedrich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. IN: ANTUNES, Ricardo. *A Dialética do Trabalho*. São Paulo, SP: Editora Expressão Popular, 2004.

ENQUITA, Mariano F. **Trabalho, Escola e Ideologia**. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas, 1993.

EXNEEF. **Carta ao CNE**. Brasília-DF, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2006.

_____. **A Organização do Trabalho Pedagógico: Elementos para a Pesquisa de Novas Formas de Organização**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5. 1989. Anais. Belo Horizonte, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo, SP: Editora Cortez; Autores Associados, 1989.

FRIZZO, Giovanni. **Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação**. Trabalho Necessário (Online), v. 6, p. 01-29, 2008.

FRIZZO, Giovanni; PERGHER, Eduardo; FILIPPINI, Isabella; PORTELA, Vivian; MENEGHEL, Marina. **O trabalho pedagógico da Educação Física: Realidades e Possibilidades**. In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 2009, São José do Rio Preto. *Socialismo e Educação na América Latina*, 2009.

HUNGER, Dagmar A. C. F.; SOUZA NETO, Samuel de; PEREIRA, Juliana M.; FRANC, Flávia C.; ROSSI, Fernanda. **Formação acadêmica em Educação Física: "Corpos" (Docente e Discente) de conhecimentos fragmentados...** Motriz, Rio Claro, v.15 n.1 p.79-91, jan./mar. 2009.

HUNGER, Dagmar A. C. F.; BENITES, Larissa C. ; SOUZA NETO, Samuel de. **O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física**. *Educação e Pesquisa (USP)*, v. 34, p. 343-360, 2008.

KUENZER, Acácia. Z.; **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José L. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005, p. 77-96.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo, SP: Editora Expressão Popular, 2008.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli; **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora EPU, 1986

MARCON, Daniel; NASCIMENTO, Juarez V.; GRAÇA, Amândio B. S. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física.** Revista Brasileira de Educação Física Especial, São Paulo, v. 21, n.1, p.11-25, jan./mar., 2007.

MARX, Karl. **Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro.** São Paulo, SP: Editora Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo, SP: Editora Expressão Popular, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8 ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec-Abrasco, 1996.

_____. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria Cecília. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25^o ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007, p. 9-29.

MOLINA, Rosane M. K.. **O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória.** In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 1999, p. 95-105.

MOLINA NETO, Vicente. **Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física.** In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 1999, p. 107-139.

NEGRINE, Airton. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa.** In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 1999, p. 61-93.

NOZAKI, Hajime T. **Educação Física e o Reordenamento no Mundo do Trabalho: Mediações da regulamentação da profissão.** Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 2004.

PERGHER, Eduardo G. **A Hegemonia do Esporte na Escola.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso, 2008.

PINTO, Geraldo A. **A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo.** São Paulo, SP: Editora Expressão Popular, 2007.

RAMOS, Valmor; GRAÇA, Amândio B. dos S.; NASCIMENTO, Juarez V.. **O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física.** Revista Brasileira de Educação Física Especial, São Paulo, v. 22, n.2, p.161-71, abr./jun., 2008.

SANTOS Jr., Cláudio de Lira. **A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 2005.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 2008.

TAFFAREL, Celi N. Z.; COLAVOLPE; Carlos R. **Sistema de Complexo Temático: Uma contribuição para o debate de reestruturação curricular do Curso de Educação Física da UFBA**. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/>. Acesso em: 6 de abril de 2010.

TAFFAREL, Celi N. Z.; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Mas, afinal, o que é Educação Física? Reafirmando o Marxismo contra o Simplismo Intelectual**. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/>. Acesso em: 8 de abril de 2010.

TAFFAREL, Celi N. Z.. **A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo**. Revista da Educação Física. Maringá: UEM, vol. 9, n. 1, 1998, p.13-23.

_____, Celi N. Z.; **Formação de Professores: Estratégia e Tática**; Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Editora Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar de um estudo sobre *A Organização do Trabalho Pedagógico na Formação Inicial de Professores de Educação Física*. Dessa forma, peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do Estudo:

- a) Analisar a organização do trabalho pedagógico nos estágios curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFRGS;
- b) Compreender a formação de professores na ESEF/UFRGS.

Procedimentos:

Durante a realização do trabalho de campo, as informações serão coletadas através de observações, registros em diários de campo, entrevistas e análise de documentos. As observações serão feitas no horário dos estágios, incluindo atividades da disciplina realizadas antes e depois do período de aula na escola de realização do estágio. Serão feitos registros em diários de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não emitindo juízo de valor sobre as observações.

As entrevistas serão previamente agendadas, a ser realizada em seu ambiente de estágio ou em algum local de sua preferência, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas. O conteúdo das fitas em que as entrevistas foram gravadas será deletado após a transcrição das mesmas.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Comprometimento:

As interpretações das informações serão colocadas a disposição dos/as colaboradores/as, assim que as considerações provisórias estejam concluídas.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador/a com o este estudo, não oferece nenhum risco à sua saúde, tão pouco a submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados à formação de professores de Educação Física, bem como questões relacionadas aos processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade da pesquisadora, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do/a participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas informações:

A qualquer momento os/as participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com a pesquisadora.

Contatos e Questões:

Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Felizardo, 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Professor Vicente Molina Neto

Telefone: (51) 3316 5821

Isabella Filippini

E-mail: bellafilippini@gmail.com

Telefones (51) 81227840

Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - 7º andar - Porto Alegre/RS

Telefone: (51) 3308.4085

Prof. Dr. Vicente Molina Neto
(Orientador da Pesquisa)

Isabella Filippini
(Estudante de Educação Física da ESEF/UFRGS)

Declaração de Consentimento – Estudante

Eu, _____, estudante do curso de Licenciatura em Educação Física na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2010.

Assinatura

Declaração de Consentimento – Professor

Eu, _____, professor da turma de *Estágio de Docência em Ensino Fundamental* do curso de Licenciatura em Educação Física na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2010.

Assinatura

APÊNDICE 2 – AUTORIZAÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR DA TURMA DE ESTÁGIO**Declaração do Professor Orientador da turma de Estágio**

Turma _____

Professor(a) Orientador _____

Declaro que a estudante Isabella Filippini está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: “*A Organização do Trabalho Pedagógico na Formação Inicial de Professores de Educação Física*”, a partir do primeiro semestre de 2010, nesta turma da disciplina Estágio de Docência em Ensino Fundamental. Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva aprofundar os estudos sobre formação de professores e currículos de Educação Física.

Para efetivar a coleta de informações a estudante terá permissão para observar as aulas dos estudantes matriculados na disciplina além de realizar entrevistas com os mesmos.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da disciplina.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2010.

Assinatura

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Graduando em Licenciatura em EF

Informações Gerais:

Nome do colaborador(a): _____

Ano em que ingressou no curso: _____

Experiências anteriores: _____

Local da entrevista: _____ Data: ____/____/____

Duração da entrevista: _____

Perguntas:

1. Conte um pouco sobre o porquê você escolheu o curso de Licenciatura em Educação Física e sua trajetória enquanto estudante.
2. Fale um pouco das suas experiências anteriores que contribuíram para as atividades docentes, incluindo a disciplina de Estágio de Docência em Ensino Infantil.
3. Qual a sua avaliação da disciplina de Estágio de Docência em Ensino Fundamental e as experiências que você vivenciou ao longo do semestre?
4. Fale sobre o teu cotidiano na escola. Comente sua experiência como docente no estágio.
5. Como você planejou e organizou suas aulas e o ensino para o semestre?
6. Fale um pouco sobre os conhecimentos/ conteúdos desenvolvidos ao longo da disciplina e o que te levou a escolher esses.
7. Descreva como você desenvolveu as aulas de EF durante o estágio.
8. Descreva como você avaliou seus estudantes.
9. Comente como é um dia nesta escola. Como é a sua aula de EF? Como é a tua convivência com os alunos em aula? Como é a convivência entre os alunos nas aulas de EF? Quais as providências tomadas por ti, quando ocorre desentendimento ou agressão física na aula de EF?

10. Em que medida as disciplinas da formação contribuíram para a disciplina de Estágio de Docência do Ensino Fundamental e que relação você consegue estabelecer dessa disciplina com as demais do curso.
11. Em sua opinião, quais os pontos fortes e/ou fracos da disciplina de estágio?
12. Você gostaria de acrescentar alguma coisa, ressaltar algum aspecto ou retomar um determinado tema que julga importante às considerações?

Professor do curso de EF/UFRGS – Orientador da turma de estágio**Informações Gerais:**

Nome do professor(a): _____

Ano em que ingressou na ESEF: _____

Há quanto tempo é orientador da disciplina de estágio? _____

Local da entrevista: _____ Data: ___/___/____

Duração da entrevista: _____

Perguntas:

1. Fale um pouco sobre a disciplina de Estágio de Docência em Ensino Fundamental, como ela é organizada e seus objetivos.
2. Conte um pouco sobre o que é trabalhado na disciplina de Estágio, antes dos estudantes começarem a lecionar nas escolas de estágio.
3. Em que medida as demais disciplinas do curso aparecem na sua disciplina e quais as relações estabelecidas entre os conteúdos abordados?
4. Conte um pouco sobre como os estudantes planejam e organizam o plano de trabalho no estágio.
5. Comente um pouco sobre a rotina das aulas do estágio. Como são elaborados os planos de aula? Como acontece a orientação durante o estágio?
6. Fale sobre quais aspectos são considerados no processo avaliativo dos estudantes na disciplina.
7. Fale um pouco sobre as maiores dificuldades e desafios em orientar a disciplina de Estágio de Docência.
8. Faça uma avaliação do seu trabalho como orientador do estágio.
9. Em sua opinião, qual a importância do Estágio para formação de professores?
10. Você gostaria de acrescentar alguma coisa, ressaltar algum aspecto ou retomar um determinado tema que julga importante às considerações?

APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA I

Porto Alegre, 5 de outubro de 2010.

Entrevista Prof. Estevão

Local da entrevista: ESEF/UFRGS

Duração da entrevista: aproximadamente 45 minutos.

Isabella: Inicialmente, eu gostaria que você me dissesse o ano que ingressou na ESEF.

Professor Estevão: Como professor?

I.: Isso.

E.: 1985.

I.: E há quanto tempo está na disciplina de estágio?

E.: 11 anos.

I.: Primeira questão é que você falasse um pouco sobre essa disciplina de Estágio de Docência no Ensino Fundamental, como ela é organizada e quais os seus objetivos.

E.: Eu organizo em duas partes: uma experiência de planejamento do ensino e uma experiência de docência. O objetivo é oferecer ao estagiário uma experiência concreta de planejamento e de docência em escolas públicas de ensino fundamental. Na disciplina há vários objetivos específicos. Um desses objetivos é que o estagiário compreenda como acontece o ensino da Educação Física na escola, relacionando-o com as demais disciplinas escolares; com o projeto pedagógico da escola; com o contexto onde a escola está inserida, com a cidade, etc. Em síntese, seria compreender as diferentes relações que se estabelecem na e com a aula de Educação Física, compreender a aula não como algo isolado, mas na relação com as demais ações e atividades desenvolvidas pelo próprio estagiário; com as ações e atividades de professores de outras disciplinas; com as ações e atividades realizadas em semestres anteriores e como àquelas a serem realizadas nos próximos semestres; com um projeto pedagógico; enfim, com a sociedade na qual a escola está inserida. Esse seria um dos objetivos. O segundo objetivo é o planejamento do ensino. Entendo que o planejamento é um aspecto fundamental para que possamos ter eficiência no ensino. É necessário que o estagiário entenda como se dá o processo de planejamento e que o planejamento seja entendido como uma forma de intervenção numa dada realidade. Esse planejamento não pode ser visto como algo abstrato, mas como uma forma de implementar uma concepção pedagógica e atingir objetivos num contexto específico, nesse caso, o contexto da escola. Então, esse também é um aspecto importante. Além disso, que o estagiário consiga articular os diferentes conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação e também, evidentemente, das suas experiências anteriores, ou seja, aqueles conhecimentos e experiências adquiridos antes de realizar o estágio. Claro, o

estagiário não se esgota naquilo que adquiriu durante o curso de licenciatura, ele já tem uma história de vida, eu diria: uma biografia. Ele tem experiências anteriores e conhecimentos que adquiriu nas mais diferentes áreas durante a sua formação na Escola de Educação Física. Então, o estágio é também um espaço de articulação dos diferentes saberes, das diferentes experiências, focados num contexto muito particular, que é a Educação Física Escolar. Assim, o estágio é um espaço de articulação desses saberes. Outro aspecto que julgo importante e que coloco como objetivo refere-se a certas competências que o aluno deve desenvolver. Que tipo de competências? Por exemplo, ele tem que ter competência de comunicação oral, que saiba se comunicar tanto com as crianças e jovens da escola, como com os professores e demais membros da comunidade escolar. Capacidade de comunicação escrita também é muito importante. O estagiário necessita exercitar a escrita na forma de relatórios, planejamento, entre outras. Esse é um aspecto importante que tem que estar colocado no estágio. Outro objetivo é desenvolver a capacidade de observação. Sabemos que o professor, quando está na escola, aprende muito observando as coisas e também fazendo uma análise das suas próprias aulas. O estágio deve ser também um espaço para ele nesse sentido. Um espaço em que o estagiário aprenda e utilize a observação como um instrumento pedagógico importante, um instrumento para compreender a própria prática e permanentemente transformá-la. Então, julgo que esse é um aspecto importante dentro da formação. Diria ainda, em termos de objetivos, que o estagiário deve consolidar ou pelo menos dar passos importantes na direção da formação de uma concepção pedagógica, do entendimento de qual é efetivamente o papel da Educação Física na escola. Em fim, diria que o estágio é o espaço de construção de uma concepção mais geral da nossa função no contexto educacional. Colocaria esses como os objetivos principais, no meu entendimento, do estágio.

I.: E como você organiza essa disciplina de forma que ela possa atingir esses objetivos?

E.: Organizo em diferentes módulos. Há o módulo inicial, que chamo de preparatório. É preparatório no sentido de preparar os diferentes conhecimentos e as experiências do aluno. Esse módulo, que é mais ou menos de seis aulas, tem início com um encontro na ESEF, onde explico detalhadamente como é o estágio, tentando passar a experiência de semestres anteriores para o aluno e que ele possa, assim, se organizar, com base no cronograma estabelecido. Na aula seguinte, há uma visita à escola. Nessa visita, o estagiário conversa com a direção, conhece os espaços da escola. Isso é importante para que conheça a estrutura que vai encontrar, dos espaços, dos materiais e assim por diante. Que possa conversar com a professora de classe, que faça uma observação inicial do recreio. Nesse módulo, ocorre um conjunto de seminários. Esses seminários têm a intenção de articular as experiências anteriores, os conhecimentos de diferentes áreas, tentando também estabelecer uma aproximação da teoria com a prática. A idéia é que o estagiário, com base nos conhecimentos adquiridos, reflita sobre como esses conhecimentos podem efetivamente ser aplicados na escola. Por exemplo, tu pegas os conhecimentos de Fisiologia, de Cinesiologia, de Psicologia, etc. e tens que refletir “mas o que desses conhecimentos posso aplicar na escola?”, “Quais questões essas áreas de conhecimento podem me auxiliar a responder no contexto escolar?”. Assim, temos o seminário de Fisiologia, de Psicologia, e outros que tratam dos aspectos sociológicos, do desenvolvimento motor e assim por diante, cada um

tentando elaborar um olhar sobre a Educação Física Escolar. Há também um seminário que chamo de Educação Física e Interdisciplinaridade, que é uma tentativa de refletir sobre como a Educação Física na escola pode articular diferentes saberes. Ainda nessa parte preparatória, dependendo do semestre, tem pelo menos duas observações em sala de aula, em que o estagiário vai para sala de aula e pode observar como é que funciona. Observa as crianças e o trabalho da professora de classe. Serve também para as crianças irem se adaptando com o estagiário, e para o estagiário também ir se adaptando a elas, podendo compreender como é aquele ambiente com as crianças. No semestre atual, incluí nesse módulo, pois achei que foi uma discussão importante no semestre anterior, uma discussão mais detalhada sobre as concepções pedagógicas da Educação Física. Nesse semestre o tema foi mais trabalhado, eu diria assim, com os alunos. Bom, esse seria o primeiro módulo. O segundo módulo, chamo de avaliação diagnóstica. É um módulo também preparatório, mas que visa um contato mais direto com as crianças, para fazer um levantamento das suas necessidades e interesses. Esse módulo tem a duração de quatro encontros. O estagiário prepara aulas avaliativas, de acordo com a sua concepção pedagógica, com o intuito de levantar informações sobre os alunos. Com isso, o estagiário tem uma idéia mais clara da realidade que vai enfrentar para depois elaborar seu planejamento. Bom, e também para obter mais informações sobre a escola, os materiais, os espaços físicos. Há tempo para conversar com a professora de classe, ver se tem alguma criança com problema, e, claro, tentar identificar esses problemas: problemas de saúde, alguma deficiência. Feito o diagnóstico, os estagiários fazem uma síntese desse momento, que envolve desde a sua concepção pedagógica, elaboram uma visão do que seria a intencionalidade deles na escola, com os planos todos que eles elaboraram e o resultado dessa avaliação. Elaboram uma espécie de retrato do que eles encontraram na escola. “Quais são as potencialidades das crianças?”, “Quais são as dificuldades?”, e assim por diante. Então, eles retratam isso na forma de um relatório escrito. Esse é o segundo módulo. Com base nesse diagnóstico, começa o módulo do planejamento de ensino. O estagiário vai planejar o ensino. Então são atividades teórico-práticas. Os estagiários já estão ministrando suas aulas, mas estão montando um planejamento para o semestre. Nesta etapa, estamos trabalhando nas reuniões a questão dos objetivos, dos conteúdos, dos procedimentos e da avaliação do ensino. Então os estagiários fazem um planejamento. têm aulas sobre planejamento, relembram essas coisas sobre planejamento, talvez acrescentam alguns novos elementos. Esse módulo, do planejamento propriamente dito, tem quatro aulas. Então, os estagiários já estão dando aula, já com alguns objetivos a serem atingidos, mas estão aprendendo, ainda, lembrando às vezes, mas também aprendendo, dependendo das experiências anteriores, a fazer um planejamento, com aquilo que efetivamente eles querem implementar. Aí começa um outro módulo, que chamo Módulo Plano de Aula, ou que seria como é que nós vamos melhorar, potencializar as aulas. Então são várias aulas sobre isso, dez a doze aulas e que nós vamos discutindo a aula em si. Então, cada um dos grupos, ou se são duplas ou se são alunos individuais que estão dando aula, eles apresentam sua aula para turma e a turma, então, discute a aula, tentando apontar, com base num roteiro que eu forneço anteriormente, uma discussão do que seria uma aula ideal, então a gente vai tentar discutir essa aula com base em alguns critérios. Então, cada aluno apresenta lá e a gente discute essas aulas. Seria esse módulo que visa melhorar a aula. Daí nós nos encaminhamos para o módulo final, que é módulo de avaliação ou avaliação final

das crianças, pra deixar lá. Então aí tem todo um exercício que tem que ser feito de relatório no final para deixar pras crianças, pra escola. Então o procedimento de avaliação final, com os conceitos e tal, o relatório, que culmina numa reunião de fechamento aqui na ESEF. Eu alterei agora um pouco, no último semestre, pra esse ano de agora, cada aluno terá quinze minutos para apresentar o seu relatório final, numa apresentação mais formal e que se será discutido depois pela turma. Que vem desde a concepção pedagógica até a parte final do relatório. Então vai ser quinze minutos para ele elaborar tudo. E aí, tanto para mim, que sou professor orientador, quanto pros outros colegas, poderem debater questionar e ele ter que fazer uma espécie de defesa do seu relatório final. Então essa é uma tentativa de sistematizar um pouco mais. Então agora já teremos dois encontros pra tratar disso, em que cada aluno, efetivamente, faz isso. Basicamente assim que está estruturada a disciplina.

I.: Certo. Professor, em que medidas você acha que as demais disciplinas do curso aparecem na tua disciplina e quais as relações que são estabelecidas entre os conteúdos abordados?

E.: Acho que existe muita dificuldade com relação à articulação dos conhecimentos. Parece-me que há uma separação muito clara entre algumas áreas. Se pegarmos, por exemplo, aquelas disciplinas iniciais que os alunos vêm lá, da Psicologia da Educação, que seriam tratadas muito no início do curso, mas que, de qualquer forma, dão uma visão muito distanciada do que efetivamente é a Educação Física na escola. Então a transposição desse saber, vamos dizer, mais o conhecimento das aulas para a prática, ele está muito distanciado. Acho que essa é uma dificuldade. Talvez a gente devesse procurar... E estou me referindo aqui a algumas disciplinas que aparecem mais, mas eu diria não são só essas. Então, se nós pegássemos, muitas vezes, até, as disciplinas nossas, aqui, fisiologia e outras, há um distanciamento da realidade. Parece, assim, como se o aluno estivesse colocado no estágio como é e começasse efetivamente a Educação Física pra ele. Acho que isso não é uma coisa que acontece de maneira simples. A transposição desses conhecimentos que eles adquirem em sala de aula para o estágio. Penso que é complicado e acho que é uma deficiência na articulação, não estamos conseguindo fazer a transição entre esses conhecimentos e a prática. Parece que é uma coisa meio, um choque! Como que se fosse um confronto, embora no projeto pedagógico da ESEF sempre se tente enfatizar isso, que temos que fazer uma relação entre a teoria e a prática. Mas, efetivamente, acho que isso não acontece. Da mesma forma, acho que não acontece a interdisciplinaridade, da relação entre os saberes. A sensação é que quanto o aluno chega no estágio, é um dos primeiros momentos em que começará a fazer essa relação. E tem muita dificuldade em fazê-lo, porque isso exige, justamente, todo um processo de formação, para poder olhar para experiência da escola já com esse olhar. Então, os olhares são sempre fragmentados. Assim, se o estagiário tem uma formação melhor na área da fisiologia, por exemplo, ele olha por aquela perspectiva; aí o outro estagiário tem uma formação melhor na área do desenvolvimento motor, ele olha por aquela perspectiva; se tem um olhar melhor, talvez, pelo campo das ciências humanas e sociais, ele olha por aquela perspectiva. Mas todos têm muita dificuldade de articular esses saberes. Vejo como difícil tanto a relação teoria-prática, como a articulação entre os diferentes saberes. Como disse, a sensação que tenho é que o estágio é a primeira oportunidade que estudantes têm de fazer isso. Bom, quais as tentativas que faço e que acho não são suficientes e

não atendem satisfatoriamente. No final do estágio, não acredito que ocorra grandes avanços, também com relação a isso. Acho que as experiências dos estágios não são suficientes para proporcionar essa articulação. Acho que a relação teoria-prática talvez se aproxime um pouco mais, mas a relação entre os diferentes saberes, as diferentes disciplinas, etc., é bem mais complicado.

I.: Queria que você contasse um pouco como os teus alunos planejam e organizam o plano de trabalho do estágio?

E.: Bom, a idéia seria assim, o que é proposto, eu diria assim, não sei se isso chega acontecer exatamente assim. Mas qual seria a idéia? Como a gente trabalha em duplas, a idéia é trabalhar em duplas, pelo menos duplas, às vezes pode até ter mais gente, mas duplas normalmente, que seja feito, primeiro, um trabalho em conjunto. Que esse trabalho em conjunto, ele gerasse já um diálogo entre as pessoas. Então parece que esse é um aspecto importante. Tem uma parte teórica inicial que seria “quais os elementos que compõem o planejamento?”. Então tem uma parte teórica sobre isso e tem a literatura para as pessoas lerem. Aí tem algumas aulas sobre isso, onde são aulas em que são discutidos, “bom, vamos discutir um pouco quais seriam os objetivos?”, “o que é objetivo?”, “o que é conteúdo?”, “como essas coisas estão articuladas?”, essa é uma parte mais teórica. Bom, depois tem que elaborar esse planejamento. A expectativa seria o quê? Que as duplas fizessem esse diálogo, né? E, uma vez concluído, uma reunião com o professor orientador, para que ele pudesse, então, trocar idéias sobre isso, discutir, etc. E aí o acompanhamento ao longo do semestre, seria a implementação disso. E aí seria muito nas reuniões em grupo, a idéia seria isso, que nas reuniões... Eu coloco uma certa importância nas reuniões em grupo, embora eu ache que elas nunca consigam atingir exatamente aquilo que eu gostaria. Que a reunião é um momento de aprendizagem coletiva. Então, enquanto um tá dando aula pra turma lado nível B, com crianças pequenas, o outro tá dando aula pra 4ª série e que nós possamos, nessa discussão, embora eu esteja trabalhando com uma turma específica, eu possa compreender quais são os problemas do outro estagiário. E nesse diálogo, a gente vai aprendendo. Então, que meu planejamento, de cada um dos estagiários, ele também pudesse confrontar o seu planejamento com o planejamento dos outros e com isso iria aprendendo coletivamente. Então essa seria a intenção do negócio. Bom, e depois, visto as reuniões de grupo, e depois, nas reuniões individuais, sentar e conversar com cada um, ver como essas coisas estão funcionando bem, se não estão funcionando bem. Mais ou menos essa a idéia que seria, né, desde a configuração mais teórica do planejamento, que vem pelas aulas expositivas à formulação dele efetivamente, preferencialmente em duplas, e, depois, as discussões se isso tá funcionando bem ou não, nas reuniões e em reuniões individuais ou com a dupla com o orientador. É mais ou menos essa a idéia que seria. E, claro, isso não culmina ali. A culminância maior viria lá no final do estágio, quando no relatório final é possível olhar essas coisas todas de volta e ver se aquilo efetivamente funcionou ou não. Essa seria a idéia.

I.: E como tu achas que isso tem se dado? Já que tu disseste que acha que não tem acontecido.

E.: Eu acho, por exemplo, que as reuniões no geral não atingem o objetivo esperado, que seria acontecer de fato essa troca com intensidade. Muitas vezes, o

que acontece? Enquanto um dos estagiários está relatando a sua experiência, o outro não está tão interessado. Eu talvez devesse criar uma dinâmica de problematização que fosse mais interessante. As vezes tenho que puxar mais daqui ou dali, mas tenho a sensação de que nunca consigo atingir plenamente o desejado. Talvez seja uma deficiência minha, da forma como organizo as reuniões. Para mim esses encontros deveriam ser, um espaço muito rico para a troca de experiências entre os estagiários. Na realidade, quando um estagiário está relatando sua experiência o outro não consegue ficar totalmente atento ao relato. As vezes os relatos tornam-se repetitivos, pois existem alguns problemas que são comuns a maioria dos estagiários. Isso ao que parece torna a atividade cansativa. Percebo que quando surgem algumas questões muito diferentes, então isso passa a chamar mais atenção da turma. Acho também, com base inclusive nas conversas que tivemos no estágio, e eu tenho tentado fazer esse semestre, que talvez devesse interferir mais. Tenho sempre essa preocupação, de que tenho que ter um certo distanciamento. Achar qual é o meu lugar, a medida certa entre a proximidade e o distanciamento, para não atrapalhar o estagiário. Atrapalhar no sentido de não me intrometer demasiadamente no seu trabalho e, ao mesmo tempo, não ficar ausente, não dar apoio suficiente. Achar a medida certa para cada pessoa ou para cada dupla não é sempre igual, cada semestre é diferente. Não há uma regra pronta para isso. Tenho que ir vendo se a pessoa se sente segura, se não se sente, se tem experiências anteriores, se não tem, e como lida com essas situações.

I.: Certo. Conte um pouco como é a tua rotina de aula no estágio, como tu elabora os planos da tua aula e como se dá essa orientação, tanto no grande grupo quanto individualmente ou com as duplas.

E.: Antes de cada semestre, faço um planejamento para o semestre inteiro, que é o meu planejamento de ensino. Nesse planejamento, sempre procuro considerar aquilo que os meus alunos do semestre anterior apresentaram como sugestões e críticas. É claro que não aceito todas elas e também não as descarto. Examinado cada uma delas e reflito sobre elas. Penso sobre elas frente às sugestões e críticas que aconteceram em semestres anteriores e, aí, vou fazendo alterações na disciplina. Esse é o primeiro momento, é o momento de planejamento geral. Eu tenho que ver os vários módulos, se eles estão funcionando, acrescentar coisa, retirar coisa e assim por diante. Então, por exemplo, esse semestre, eu coloquei um item que eu achei importante do semestre anterior, porque antes havia uma discussão mais assim, eu diria assim, não muito intensa, né, sobre as concepções pedagógicas e como aquilo já vinha ao longo de, pelo menos, dois semestres, eu vinha percebendo que havia uma certa necessidade disso por parte dos alunos... Bom, então nós fizemos isso o semestre passado de uma maneira já mais estruturada e esse semestre não. Esse semestre eu coloquei isso como efetivamente um assunto, um tópico da disciplina, selecionei vários textos pra isso, que foram encaminhados pros estudantes e dei uma aula especificamente sobre isso. Então esse foi um item que foi contemplado. Contemplei também aquela coisa de talvez uma proximidade maior, estou tentando implementar isso agora. E coloquei uma outra coisa que não apareceu no semestre anterior, mas que eu achei que era importante, que era uma necessidade de um espaço mais elaborado de sistematização da experiência, lá no final. Que eu vou tentar implementar esse ano na forma dessas apresentações, porque a pessoa tem que preparar toda sua apresentação, aquilo já envolve uma sistematização, é um exercício, vamos dizer assim, de sistematização e de

apresentar para os colegas e de defender a sua posição, as suas idéias, frente ao grupo. Então eu vou perguntar “Mas por que tu fizeste isso?”, “Como tu articula essa tua concepção com a tua experiência concreta?” e essas coisas todas pra, daí, tentar, vamos dizer assim, dar mais solidez ao momento final, que é o momento de síntese. Que eu vinha percebendo já, pelo menos há uns três semestres, que o fechamento não me agradava muito, ficava muito vago aquele fechamento, parece que não dava efetivamente pra pessoa fazer essa elaboração. Então, com base nisso é que eu resolvi introduzir isso. Então começa por aí a coisa. Bom, depois, como funciona a sistemática? Eu trabalho por aqueles módulos de ensino. Então, em cada módulo, eu tenho um conjunto de aulas, que, evidentemente, eu preparo, se são aulas mais novas, se são aulas que eu já venho trabalhando em outros anos, eu tenho material, eu dou uma revisada naquele material, pra ver se eu tenho que incluir, retirar alguma coisa, adequar àquele grupo que eu estou trabalhando. Cada grupo tem suas características, um grupo tem mais facilidade com isso, tem mais dificuldade com aquilo, então faço uma adequação. E a idéia é que, ao final de cada um desses módulos eu tenha uma avaliação. Isso já é uma coisa que eu incluí diferente nesse semestre, que já tem mais avaliações nesse semestre que eu tinha no outro. Mas a idéia é que cada módulo eu tenha uma avaliação. Então, isso faz parte de um planejamento. No final de cada módulo eu avalio e vejo se atingimos aquilo ali e faço registro de dificuldades que eu vi para tentar levar para o próximo ano ou de dificuldades que eu vou ter que tentar sanar ao longo do semestre. Então é mais ou menos assim. Na semana anterior eu dou uma olhada no material que eu tenho, vejo das necessidades de alguma alteração, dentro daquele planejamento que é feito pro ano todo. Cada módulo tem uma avaliação e o módulo final, no final, eu tento fazer uma retrospectiva de todo caminho percorrido. É basicamente por aí.

I.: Certo. Fale quais os aspectos que são considerados nos estudantes da disciplina.

E.: Tá. Bom, então, colocando... Eles estão intimamente conectados aos objetivos. Bom, então, vamos pensar assim “Quais são os instrumentos que eu uso pra avaliar?”. Bom, então eu tenho, por exemplo, instrumentos que são trabalhos inscritos, eu tenho apresentações orais, eu tenho as observações que eu realizo das aulas, eu tenho relatório final, nesse ano eu vou ter a apresentação final também. Bom, então para cada um desses aspectos eu tenho um instrumento que eu quero captar. Alguns são dos conhecimentos que a pessoa tem, os conhecimentos que tem sobre aquele assunto que nós estamos tratando. E a outra é a docência efetivamente dele, se ele consegue lidar bem com as crianças, essa coisa toda. Então, na parte teórica, o que que me interessa ali? Por exemplo, eu dou muita ênfase ao conhecimento. Então, “ele conhece aquilo que ele tá fazendo?”, “ele entendeu efetivamente o que é um planejamento de ensino?”, dentro do planejamento “ele sabe o que são objetivos?”, “ele sabe formular objetivos de ensino?”, “ele sabe selecionar os melhores procedimentos pra atingir aqueles objetivos que ele tá pretendendo?”, “ele sabe avaliar o ensino?”. Então, isso dentro do planejamento, já envolve várias coisas. O aluno tem que ter esse discernimento, o que é objetivo, o que é conteúdo, o que é procedimento, quais são os objetivos que são mais adequados pra essa faixa de desenvolvimento, o que são objetivos cognitivos, “parará”... Então são conhecimentos, eu diria. Concepções pedagógicas, “Eu to aderindo a essa!”, “Mas tu conhece as outras?”, tentar identificar essas concepções. Bom, então eu diria são conhecimentos que é um ponto fundamental para mim. Eu procuro avaliar isso sempre através de trabalhos

escritos e em algumas conversas que eu faço, “Fala um pouquinho sobre a tua concepção pedagógica. Como tu acha que essa concepção pedagógica se articula com teus objetivos de ensino?” Então, também, obter informações, no sentido de como o aluno está interiorizando aquilo. Então, pra essa parte de conhecimentos, tem a parte teórica, que é escrita, vai fazer um trabalho escrito, são vários e a parte das entrevistas com eles, onde eles vão falando sobre isso. Bom, depois tem essas competências que eu também julgo importantes, que eu falei antes. Competências de comunicação escrita, de comunicação oral, de observação e tudo isso. Como é que isso ocorre? A comunicação escrita, bom por todos os textos que o cara faz. Isso é importante. Eu não to avaliando só o conhecimento dele, eu to tentando orientá-lo também “Oh, isso aqui não tá claro, isso aqui precisa melhorar, aqui precisa dar mais profundidade, não tá bem articulado nas tuas idéias,...”. Então seria da competência escrita. Da mesma forma a competência oral. “Como tu te comunica? As pessoas entendem o que tu tá dizendo? A tua fala é uma fala articulada?”, essas coisas. Bom, na observação. Tem um roteiro de observação e a idéia é tu faz a observação e aí tu relata o teu roteiro. Em cada plano de aula tem lá as observações que o colega faz do estagiário que ele tá observando e que ele também faz dele mesmo, as observações que ele faz. Então, por ali, eu tento explorar, vamos dizer assim, se a observação tá funcionando ou não. E eu diria assim, num parêntese, embora não seja exatamente fora do que a gente está falando, eu acho que eu não sou bem sucedido nas observações, eu acho que eu tenho que dar um treinamento pras observações. Mais ou menos eu tomo como pressuposto, eu vinha tomando como pressuposto que, porque vocês têm que fazer observações anteriores, já pra outras disciplinas, que isso fosse uma coisa mais ou menos sistematizada. Mas eu já vi que não é sistematizada e aí se perde muito a observação, porque a pessoa, mesmo com um roteiro, ela não consegue tirar o máximo proveito daquilo ali. Articular essa observação com o conhecimento, não é? Então fica uma observação parece que meio isolada dos conhecimentos, da concepção pedagógica, do planejamento e assim por diante. Aí é um ponto que eu acho que precisaria ser melhorado. [troca do lado da fita]. Então avaliar as competências dos alunos, mais ou menos por aí. E, depois eu tenho que avaliar eles como professores efetivamente. Que a docência é um ponto importante. Então, como se dá isso? Basicamente pelas observações, observando o aluno dar aula e pelas conversas, que na conversa... O aluno tem um plano, tem a aula que ele tá ministrando e eu tenho a conversa com ele. Então, por esses três elementos, por aquilo que ele bota no papel, que seria aquilo que ele idealiza, aquilo que ele faz e como ele avalia a sua prática, a partir da minha observação com ele, me daria uma idéia se aquilo ali está efetivamente funcionando ou não. Então a idéia seria mais ou menos por aí, essa parte da docência mesmo. E eu acho que é muito importante, também, a auto-avaliação nesse aspecto. Que não precisa ser necessariamente sugerir “vamos fazer uma auto-avaliação”, não é isso. Mas é bom “Fala um pouquinho sobre a tua experiência.”, “Como tu tá vendo a tua experiência?” ou “Onde tu identificas os principais problemas?”. O aluno poder falar sobre isso e confrontar com as idéias dos outros, nas reuniões seria isso, e, nas reuniões individuais, confrontar com a visão do professor, que tem um outro olhar. Quer dizer, não quer dizer que o olhar do professor seja o melhor olhar, não é, é um outro olhar. E esse olhar se confronta com o olhar do aluno e o aluno tem que fazer a sua própria síntese, ver se aquilo que ele acha é isso, se não é. É mais ou menos por aí que a coisa funcionaria.

I.: Tá certo. Fale um pouco sobre as maiores dificuldades e desafios em orientar a disciplina de estágio de docência.

E.: Tá. Bom, eu diria que uma das dificuldades tem a ver justamente com esses conhecimentos anteriores que eu esperaria que as pessoas chegassem mais bem preparadas. Então nessas disciplinas que eu já falei. De forma geral, eu acho que nós não preparamos bem os nossos alunos para o ensino. Não é em uma disciplina individual. O nosso currículo, como um todo, eu acho que ele não proporciona conhecimentos e experiências para que o aluno pudesse chegar melhor preparado para que ele pudesse lidar com essa situação da escola, que é uma situação real. E, às vezes, o aluno até destacam isso, “oh, professor, aqui no estágio, é que a gente começa a ver como é a Educação Física de fato”. Então, eu acho que isso é um ponto frágil. Esse distanciamento muito grande. Essa é uma dificuldade. Uma relação entre teoria e prática, que eu já falei antes, que não tá bem resolvida. A outra dificuldade tem a ver com essa articulação dos saberes, que eu já falei antes também. Quer dizer, isso precisaria ser preparado desde o início da formação para que ele pudesse se articular lá. Bom, falta de experiências anteriores de ensino. Claro, eu to pegando a segunda, pra alguns é o segundo estágio, mas eu pego muitos alunos ainda do currículo antigo e é a primeira e única experiência deles. Então é muito complicado. Eu não pude, ainda, fazer uma avaliação adequada, porque eu continuo recebendo alunos dos dois, se houve uma diferença substancial com as mudanças curriculares. Não consegui identificar isso. Talvez mais pra frente eu consiga fazer. Mas tive muitos alunos ainda que são do outro currículo, então não consigo identificar muito bem se houve essas mudanças. Então, essa coisa, eu acho que precisaria ter mais estágios. Bom, uma dificuldade anterior e que ainda não pude avaliar bem também é que, como nós tínhamos a licenciatura só, tinha aquele problema de alunos que não tinham nenhum interesse na escola. Então, vamos dizer assim, primeiro localizei problemas que estavam no nosso currículo, dificuldades do nosso currículo. Agora eu diria também... [interrupção do Paulo Afonso]. Algumas dificuldades do currículo eu vejo essas aí. Outra dificuldade seria localizada nos próprios interesses dos alunos. Alguns alunos do estágio, de fato, não tinham nenhum interesse com o estágio. Então isso era uma dificuldade. Porque o cara de fato tá lá, mas ele não quer fazer aquele estágio, ele quer fazer trabalho em academia. Então isso apareceu algumas vezes, uma falta de motivação com relação a isso. Bom, eu diria assim, aspectos da própria escola. Eu escolhi uma escola maios ou menos de nível médio, para as pessoas poderem se situar, para poderem ter uma experiência que não fosse nem... Nível médio que eu digo não é ensino médio, nível médio é no sentido que as barreiras, os obstáculos, os desafios fossem médios pra eles. Não fosse desafios muito grandes a tal ponto que o aluno não consegue resolver nada e aí não há aprendizagem, e também não fosse uma escola fácil de lidar. Mas, mesmo assim, embora eu ache que a escola seja uma escola boa, sempre tem as dificuldades colocadas pela escola. Por exemplo, a ausência de um projeto pedagógico, na escola, de Educação Física, atrapalha o estagiário. Por que, na verdade, o que acontece? O estagiário chega lá e ele não encontra uma realidade de Educação Física que esteja claramente estruturada. Então parece que ele continua sempre iniciando alguma coisa. Então acho que, se a escola tivesse essa estrutura curricular moldada, ficaria mais fácil para o aluno. Bom, o que nós temos que trabalhar aqui na primeira série, na segunda série? Como a escola vem trabalhando isso? Então acho que isso é uma limitação. É uma limitação dessa escola, mas, eu diria, acho que da escola de forma geral. Não é só dessa. Penso que nessa é uma realidade. Mas não quero generalizar também, mas eu diria, penso

que a maior parte das escolas tem isso. Então isso dificuldade para o aluno. O aluno chega numa escola onde não há uma estrutura de Educação Física, então parece que ele tem sempre que estar construindo tudo. Depois, acho que seria muito importante que nós tivéssemos um professor de Educação Física na escola, atuando mais próximo dos estagiários também para que, além do professor orientador, aquele professor que tá com aquela turma diariamente, pudesse trocar mais com o aluno. Então acho que essa é uma limitação. Nós não temos, às vezes, em algumas escolas, professores qualificados ou, em algumas, não temos professores, como no caso dessa. Nós não temos um professor que tá ali, nem que o aluno pode, efetivamente, trocar com ele também. Eu acho que essa seria uma experiência muito rica. Outro aspecto que eu acho que fica fragilizado é que o aluno deveria, e aí vem de novo um problema da escola, ter mais espaço para interagir com o professor de classe, as outras professoras. Então, que ele pudesse, por exemplo, ter experiências da montagem do projeto pedagógico, da discussão do projeto pedagógico da escola, que ele pudesse ir nas reuniões de Educação Física, nas reuniões da escola, que ele tivesse mais contato com os pais, com a comunidade. Então, isso que eu acho que seria uma experiência importante que atrapalha. Na verdade, ele acaba tendo uma experiência muito restrita, que a experiência das aulas dele na escola, onde ele acaba não convivendo num outro espaço. Claro que é muito difícil, porque a escola tem, por exemplo, reuniões na sexta-feira, tem atividades aos sábados, tem atividades à noite e o estagiário não consegue também, por que ele tem coisas pra fazer, conviver nesses espaços. Então acho que, a ida pra escola, deveria ser uma ida em que ele possa conviver com esse tipo de experiência, com a realidade escolar. Circular em outros lugares. Agora, por exemplo, nessa escola, tem, de novo, um setor pedagógico, estão estruturando novamente. Então que eu possa ir lá, saber como funciona um setor pedagógico, quais são as informações que ele tem. Então isso tudo está colocado ali, até se estimula que vá, mas, às vezes, o aluno não tem possibilidade de explorar tudo isso, que são coisas importantes para ele poder entender a realidade educacional. Então acho que isso também é uma limitação. Então eu diria, há limitações que são de ordem do nosso currículo, que eu tentei apontar algumas; questões que são de ordem do próprio estudante, das suas motivações, dos seus interesses e assim por diante; há algumas dificuldades que são, eu diria assim, mais da própria escola, de como a escola está estruturada. E isso, claro, em alguns casos tem a ver com a política educacional com outras coisas, mas, muitas vezes, tem a ver com a escola em si, que a escola também não tem capacidade de organização e assim por diante. E isso atrapalha também a experiência do estagiário, que seria mais rica, porque ele teria um professor de Educação Física junto, um projeto pedagógico. Então a tentativa de suprir isso é passar a minha própria experiência da escola e deixar sempre os relatórios dos alunos, dos semestres anteriores disponíveis para eles saberem efetivamente o que foi feito naquela escola, para ele, mais ou menos, dar uma sequência com relação a isso. Bom, outras dificuldades, eu diria assim, do estágio, às vezes tem a ver com a preparação, que é um ponto que eu acho importante, por exemplo, a questão da inclusão. Vai te deparar na escola com crianças que tem algum tipo de deficiência e que nós não tivemos nenhuma preparação pra isso, e quem nem a escola tá preparada. Vai que nosso estagiário não tenha nenhuma preparação. Então isso [INCOMPREENSÍVEL]. Para esse semestre mesmo, nós temos uma criança que tem problema cardíaco. Como nós lidamos com uma criança que tem um problema cardíaco. E a criança que tem asma? E tem várias crianças com diabetes e tem crianças com problemas de

depressão e tem problemas com várias coisas. Bom, então tem vários problemas da escola que nós não estamos suficientemente preparados para lidar com isso. Então acho que exigiria também nós revermos uma série de disciplinas. Acho que não estamos preparados para lidar com as questões de gênero, ainda há muita fragilidade nesse sentido também. Bom, nós temos uma teorização, compreendemos essa situação, temos boa intenção. Não é o caso das crianças com deficiências, até falta um pouco de compreensão sobre isso. Mas acho que a questão de gênero, essas coisas, a gente tem uma certa compreensão, mas nos falta instrumentos, às vezes, de como lidar na prática, pra transformar essa realidade. Então a gente tem uma teorização, mas não consegue implementar uma concepção de Educação Física na prática que seja efetivamente [INCOMPREENSÍVEL] nisso. Então tem uma ausência disso, de uma produção, vamos dizer, teórica, de sustentação pro fazer na escola. A gente compreende, mas não sabe como fazer diferente essa Educação Física na escola. Que eu acho que são coisas que nós precisamos ver no nosso currículo também e que envolve formas de montagens curriculares que pudessem dar conta dessas coisas aí. Mais ou menos seriam esses os itens que eu vejo.

I.: Queria que tu fizesse uma avaliação do teu trabalho enquanto orientador do estágio.

E.: Bom, o que que eu desejaria? Bom, eu diria assim, eu não consigo atender plenamente aquilo que eu idealizo. Uma das coisas seria, eu já aponte algumas limitações, de criar um ambiente que fosse mais favorável, ou mais estimulante, eu diria assim, para o debate. Então, eu acho que isso acontece em alguns momentos, mas acho que não acontece da forma como eu gostaria, principalmente nas reuniões. Depois, eu acho que a questão da minha presença na escola, principalmente agora que eu sou da vice-direção, me atrapalha. Eu não estou satisfeito agora com isso. Em semestres anteriores eu tava satisfeito com isso, que eu podia ficar na escola todo tempo. Mas hoje eu não to satisfeito com isso, eu gostaria de estar mais tempo lá para poder acompanhar todo trabalho. Bom, depois assim, eu não sei se eu oportunizo, na verdade, as condições para que as pessoas possam a vir realizar também as suas motivações, os seus interesses. Então, às vezes, eu tenho um certo receio que eu faça um planejamento que é tão fechado, na tentativa de proporcionar uma experiência que fosse enriquecedora para as pessoas, mas no final eu acabo direcionado demasiadamente aquela experiência de acordo com aquilo que eu julgo que é o mais importante e não deixando, talvez, muito espaço para que as pessoas possam realizar aquilo que eles também têm intenção. Então, às vezes eu tenho que ficar meio que me policiando para isso, pra não ficar eu tentando controlar demasiadamente. Porque eu acho que o estágio é um espaço que a pessoa tem que fazer as suas experiências, ela também tem que colocar suas coisas ali. Então não sei se eu consigo fazer bem isso. Mas eu diria assim, aspectos que eu pudesse destacar, talvez, de positivos, bom, eu planejo, eu tento organizar essas coisas, planejar da melhor forma possível. Tento dar as orientações sem me intrometer demasiadamente. De preparar bem essa experiência, de refazê-la permanentemente, eu acho também que o estágio tem que ser pro próprio orientador, se não fica uma loucura. Imagina, eu falei pra ti, são 11 anos. Eu tenho que, também, ser criativo, eu tenho que recriar o meu próprio espaço, se não, pra mim mesmo, fica uma coisa monótona. Então esse espaço de interação, de crítica, de sugestões e etc., de revisão, de releitura permanente, ele é

importante para reconstruir o estágio e isso eu procuro fazer. Então, eu diria assim, se eu fosse destacar algumas qualidades, alguns aspectos positivos, eu digo “A minha tentativa de reconstruir aquilo, permanentemente, de estar presente o máximo possível, de planejar aquelas experiências que eu digo que são as mais importantes e te tentar proporcionar ao aluno também se realizar lá.” Isso seria aquilo que eu diria que eu... Agora, se eu consigo atingir efetivamente isso, eu não sei. Eu diria “Acho que, em criar esse ambiente para plenamente a pessoa se realizar, eu acho que eu não consigo fazer bem isso.” Acho que não consigo realizar o espaço, que eu diria assim, mais criativo pro estudante, que ele pudesse trazer suas expectativas, talvez não consiga fazer bem isso. E tenho algumas deficiências sérias, eu diria assim, talvez, em saber delimitar a minha própria intervenção e conseguir organizar esse ambiente das reuniões e as observações, de maneira a fazer mais adequado isso. Talvez eu tenha feito uma burocratização excessiva da disciplina, com tarefas e coisas assim, que, às vezes, eu fico preocupado, se isso também acaba não desviando o foco do aluno. Mas ou menos por aí, eu diria que eu avalio a experiência.

I.: Na sua opinião, professor, qual a importância do estágio para formação de professores?

E.: É fundamental. Os colegas e eu defendemos o contato com a prática, com a realidade, desde, pelo menos, nos anos 80. Lembro claramente. Essa ideia já existia entre os estudantes e professores desde os anos 80. Um distanciamento, esse distanciamento que nós não conseguimos romper. Melhoramos, eu diria, mas acho que isso é fundamental. O estágio pra mim não pode estar colocado somente no final do curso. Já houve uma melhora, mas ainda, está distanciado. O estágio é muito importante, justamente para fazer essa conexão, relação teoria-prática, tem que estar permanentemente sendo construído. Então, quer dizer, desde o início do curso, mesmo que seja com observações, nós podemos ter estágios que sejam estágios de observação, num primeiro momento. E aí gradativamente ir interferindo naquela realidade, compreendendo e interferindo naquela realidade, podendo avaliar a sua intervenção. Então, eu diria assim, que eu acho que ele é fundamental, não apenas para licenciatura, ele é fundamental para a vida de forma geral. Que nós possamos, bom, permanentemente ter o contato com a realidade e refazermos essa coisa, conectando teoria-prática permanentemente. Então eu acho que isso é fundamental. E as sugestões que eu teria nisso, assim, eu diria, nós temos que cada vez mais aproximar isso e os professores mesmos, eles também têm que conviver com essa realidade. São professores que estão na Universidade, então, o que acontece? Às vezes a gente fica distante. Eu mesmo, antes de trabalhar com o estágio, trabalhava com a disciplina de Teoria da Educação Física. Embora já tivesse experiência na escola, fiquei muitos anos sem ter contato com a realidade escolar. Então também tu fica meio sem saber o que está acontecendo na escola. Acredito que todos os professores da ESEF que atuam na licenciatura deveriam ter essa proximidade. Quero dizer, os professores de Fisiologia, Psicologia, de todas as áreas que temos, devem ter esse contato com a escola. Pelo menos irem lá, ver como é que tá. Acho que isso enriqueceria muito as nossas aulas na ESEF. Então, acho que o estágio é chave na articulação dos saberes, na aproximação teoria-prática, na intervenção, de saber o que funciona e o que não funciona na escola, nas competências de comunicação, essas coisas todas. Porque a gente chega na escola, muitas vezes, e não consegue nem se comunicar com a criança, ela não

entende o que a gente diz. Tem um monte de conhecimento, mas não conseguimos comunicá-los. Assim, essas competências também são desenvolvidas ali na prática.

I.: Certo. Então, só para finalizar, se você quiser acrescentar alguma coisa ou ressaltar algum aspecto ou retomar algo que ache importante às considerações...

E.: Não. De forma geral, penso que coloquei as coisas que mais me chamam atenção no estágio. Acho que já esgotei o que tinha para dizer. Pelo menos, no momento, não me lembro de nada.

I.: Certo, então. Obrigada, professor.

E.: De nada.