



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

RAFAEL COSTA MARTINS

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ/GUAMÁ.**

BELÉM - PARÁ

2017

RAFAEL COSTA MARTINS

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/GUAMÁ.**

Dissertação de Mestrado apresentada na Linha de Pesquisa de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Arlete Maria Monte de Camargo.

BELÉM - PARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

M386e Martins, Rafael Costa.

O estágio curricular supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará/Guamá / Rafael Costa Martins; orientação Arlete Maria Monte de Camargo. – Belém, 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Educação física – Estudo e ensino (Estágio) – Belém (PA).
2. Professores de educação física – Formação – Belém (PA). 3. Prática de ensino. I. Camargo, Arlete Maria Monte de (orient.). I. Título.

CDD 22. ed. – 370.71

RAFAEL COSTA MARTINS

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/GUAMÁ.**

Texto apresentado para submissão de defesa de Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Arlete Maria Monte de Camargo (Orientadora)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profª. Drª. Eliana da Silva Felipe (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo (Avaliador Externo)
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

DEDICATÓRIA

Dedico esta produção e todo o trabalho (físico e intelectual) depositado **aos trabalhadores e às trabalhadoras da Educação** que se dedicam diariamente para realizar a transformação social em nosso país.

*Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé e na fé da moçada
Que não foge da fera, enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada
(Gonzaguinha – E vamos à luta)*

À minha mãe, **Neth**, por ter sempre confiado em mim, nos momentos mais difíceis de nossas vidas.

*Quero sua risada mais gostosa
Esse seu jeito de achar
Que a vida pode ser maravilhosa...
Quero sua alegria escandalosa
Vitoriosa por não ter
Vergonha de aprender como se goza...
Quero toa sua pouca castidade
Quero toda sua louca liberdade
Quero toda essa vontade
De passar dos seus limites
E ir além, e ir além...
(Ivan Lins – Vitoriosa)*

E à minha confidente e companheira, **Raissa**, a qual cotidianamente venho aprendendo a amar.

*Toda vez que eu viajar
É sinal que estou aqui
E, quando estiver por lá
Quer dizer, nunca parti
A vontade de voltar
Não impede a de seguir
E, por onde quer que eu vá
Estarei vivendo em ti
Eu nunca fui embora
Mesmo quando parti
Fui voltando pra tua porta
Vivo chegando aqui
(Nilson Chaves – Longe Perto)*

AGRADECIMENTOS

Toda produção requer muito trabalho e dedicação, e cada produção ocorre em um determinado tempo histórico, tendo a participação direta e indireta de sujeitos históricos. Por isso, apresento aqui essa produção acadêmica a qual, em meu tempo histórico, dediquei bastante trabalho, e só eu sei as condições as quais tive de passar para concluí-lo, mas venho ressaltar a participação de alguns sujeitos que estiveram nos bastidores dessa produção acadêmica, e que foram fundamentais na efetiva conclusão desta Dissertação de Mestrado.

Agradeço à minha mãe **Neth**, por todos os ensinamentos de ser um homem bom e honesto em todas as minhas investidas, pessoal e profissional, é ela a principal responsável de eu estar aqui nesse momento, me ensinou a lutar pelos meus objetivos e a ser disciplinado com meus compromissos, me dando muito amor e sempre respeitando minhas decisões, és, sinceramente, um dos meus maiores amores da vida.

Quero agradecer à minha companheira, **Raissa**, pela sua dedicação ao nosso amor, por ter enfrentado diversos obstáculos ombro a ombro comigo, por ter compreendido e aceitado minhas ausências nesses dois últimos anos. Essa realização também tem o teu toque, paladar, suor, olhar, coragem e incentivo, meu muito obrigado, minha negona linda, te amo!

Quero agradecer também aos meus familiares que sempre acreditaram em mim e me oportunizaram, lá atrás, a viver tudo isso hoje. Aos meus avós maternos **Sinésio** e **Lourdes**, que muito me acolheram nos momentos diversos da vida. À minha tia **Lucila**, a qual devo grande respeito e amor. À minha **Dinda** que muito me inspirou na escolha de minha profissão e sempre me incentivou aos estudos. À minha querida prima **Didi**, por me incentivar sempre em minhas empreitadas na vida, torcendo por minhas vitórias. E ao meu grande primo-irmão **Alan**, por sempre me fazer rir e acolher meu choro durante as “peias” da vida, és um cara de muita importância em minha vida. Muito obrigado, parte do meu amor é de vocês!

Agradeço também à minha querida amiga **Natália**, por ter me incentivado, e quando estava na coordenação do curso de Educação Física, da Faculdade na qual trabalhamos juntos, sempre compreendeu o meu tempo reduzido nas atividades, não exigindo de mim que assumisse mais compromissos.

À **Neuza**, por sempre me incentivar, colocando meu astral lá em cima, com seu maravilhoso jeito alegre e livre de ver a vida; ajudou-me bastante quando tive de me ausentar da escola, pois como não pude pedir licença da SEDUC/PA, às vezes ficava complicado

ausentar-me, jamais colocou nenhum tipo de obstáculo ou resistência, e em nossos encontros sempre dividiu conhecimentos da vida, da Educação Física e da Educação Especial.

À **Jamylle**, por ser a mesma amiga de sempre, companheira, conselheira, ajudando-me sempre nos momentos mais difíceis e vivendo intensamente os momentos mais felizes, “uma amizade que foi para além da universidade”.

À minha eterna professora, orientadora e amiga, **Lílian Sales**, pessoa que admiro muito e que aprendo a cada encontro, e que nesses últimos meses foi singular na minha vida, que nós tenhamos mais momentos felizes juntos.

À minha amiga **Edwana**, por sempre me incentivar, desde a Especialização em Docência do Ensino Superior, a encarar essa jornada, e durante esse processo, como já fazia parte, foi me dando a ajuda necessária no momento mais preciso.

Quero fazer um agradecimento especial à **Concita**, pessoa que me ajudou desde o início com a estruturação, com o “esqueleto”, dessa Dissertação. Deu-me maior força na elaboração do projeto de pesquisa, até o momento de minha aprovação na seleção de Mestrado. Muito obrigado!

Agradeço também por ter conhecido pessoas maravilhosas nessa jornada, que além de favorecer minha formação acadêmica, engrandeceram minha formação humana, minhas queridas amigas **Dama**, **Flavinha** e **Marcinha**, e digo mais, aqui não tem “carreira solo”, é um trabalho coletivo!

Quero agradecer a todos e todas os/as camaradas do Grupo LEPEL/UFPA, em especial ao **Ney**, **Joselene**, **Zaira**, **Robson** e **Dalva**, coletivo de professores e professoras que fazem toda a diferença na luta por uma Educação e Educação Física com mais qualidade. Dedico um forte e fraterno abraço aos camaradas **Marcelo Russo**, eterno professor e amigo, que sempre demonstrou atenção as minhas solicitações. Ao mano **Gal**, que demonstrou muita camaradagem no momento crucial desta produção. À **Tábita**, que também passou poucas e boas comigo nessa jornada, sempre fortalecendo minha luta e estendendo a mão nos momentos exatos. E ao **André**, que de aluno à camarada de Grupo tornou-se um amigo, sempre trocando ótimas ideias e me dando força nessa jornada. Muito obrigado!

Agradeço à minha estimada orientadora, professora **Arlete Camargo**, pela sua humanidade em me orientar na elaboração deste trabalho. A conheci ainda na especialização em Docência do Ensino Superior, e sempre me chamou a atenção em suas aulas a sua paciência, dedicação, inteligência e principalmente, sua humanidade. Na minha opinião, a senhora é uma das pessoas mais humanas que conheci ao longo dessa minha trajetória acadêmica. Quero lhe

dizer que a senhora me ajudou a alcançar um sonho em ser Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Muito obrigado!

Agradeço imensamente aos membros da banca (de qualificação e de defesa) Professora **Marta Genú**, professora **Eliana Felipe** e ao professor **Giovanni Frizzo**, pelas contribuições dadas a este trabalho, foram cruciais para a reelaboração e sistematização final do mesmo.

Venho agradecer aos/as professores e professoras que se dispuseram a participar desta pesquisa, todos e todas foram sempre muito disponíveis e acessíveis, compreendendo a importância dessa pesquisa para a área da Educação e Educação Física.

Agradecer também aos docentes do PPGED/UFPA pelos conhecimentos adquiridos, e as pessoas que trabalham no PPGED/UFPA, pelo acompanhamento nesses dois anos.

Quero agradecer aos meus/minhas colegas de turma, de Mestrado e Doutorado, **Antônia Vanessa**, **Robson Bastos**, **Kelly Kátia**, **Michelle Borges**, **Michelle Silva**, **Conceição Cabral**, **José da Cruz**, **Ana Paula Carneiro**, **Concita**, **Ana Paula Araújo**, **Lívia**, **Márcia Oliveria**, **Ivys Alcântara** etc., todas e todos contribuíram bastante para o aprimoramento dos debates em sala de aula.

Agradeço também aos Grupos de Pesquisas que me acolheram nesse período, GEPES e GESTRADO, ambos foram fundamentais para minha formação acadêmica, profissional e humana.

Muito obrigado a cada um e cada uma de vocês, essa experiência de ser pesquisador foi **Paidégua!!!!**

Acreditava na vida
Na alegria de ser
Nas coisas do coração
Nas mãos um muito fazer

Sentava bem lá no alto
Pivete olhando a cidade
Sentindo o cheiro do asfalto
Desceu por necessidade

O Dina
Teu menino desceu o São Carlos
Pegou um sonho e partiu
Pensava que era um guerreiro
Com terras e gente a conquistar
Havia um fogo em seus olhos
Um fogo de não se apagar

Diz lá pra Dina que eu volto
Que seu guri não fugiu
Só quis saber como é
Qual é
Perna no mundo sumiu

E hoje
Depois de tantas batalhas
A lama dos sapatos
É a medalha
Que ele tem pra mostrar

Passado
É um pé no chão e um sabiá
Presente
É a porta aberta
E futuro é o que virá, mas, e daí?

ô ô ô e á
O moleque acabou de chegar
ô ô ô e á
Nessa cama é que eu quero sonhar
ô ô ô e á
Amanhã bato a perna no mundo
ô ô ô e á
É que o mundo é que é meu lugar

(Gonzaguinha – Com a perna no mundo).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo central analisar o desenvolvimento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental a partir da Organização do Trabalho Pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará, campus Guamá, já que se trata de uma disciplina que pode contribuir de maneira direta no processo de formação do futuro professor e para a constituição de sua identidade profissional. O lócus da pesquisa foi o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará, campus Guamá, com a participação de 08 (oito) sujeitos, os quais possuem relação direta de atuação profissional com a disciplina. Além da revisão bibliográfica referente ao tema pesquisado, utilizou-se na coleta dos dados a entrevista semiestruturada, valendo-se de análise qualitativa de caráter crítico-dialético a partir dos quais os dados foram tratados. Os resultados obtidos permitem afirmar que se trata de uma disciplina de extrema relevância para a formação profissional docente dos alunos estagiários, e que enfrenta dificuldades na realização de suas atividades, devido possuir especificidades pedagógicas que as diferencia de outras disciplinas, como o tempo de realização e sua organização no campo de estágio, os vínculos institucionais estabelecidos entre a IES e as redes de ensino, a aproximação entre teoria e prática muitas vezes percebida de forma dicotômica o que influencia diretamente a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores envolvidos, no caso professores da Educação Superior e da Educação Básica.

Palavras-Chave: Educação Física; Estágio Curricular Supervisionado; Organização do Trabalho Pedagógico; Formação de Professores.

ABSTRACT

This research has the central objective of analyze the development of Supervised Curricular Internship at Elementary, Middle and High School from the Pedagogical Work Organization perspective in the Physical Education degree of the Federal University of Pará, Campus Guama, because it is a discipline that could contribute directly in the process of practice to the future teacher and in a constitution of your professional identity. The locus of the research was the graduation in Physical Education of the Federal University of Pará, Campus Guamá, with the participation of 08 (eight) teachers, because they have a big relation of professional performance with the discipline. Besides the literature review about the researched theme, the semi-structured interview was used in a data collect, using a qualitative analysis of a critical-dialectical nature from which the data were treated. The results obtained allow us to affirm that discipline is of extreme relevance for the teachers of graduation trainees, and that pass by difficulties to carrying out yours activities, due to the fact of Internship has a pedagogical specificities that differentiate this from other disciplines, such as the time of accomplishment and its accomplishment of external internship, the established institutional links between the Colleges and the Basic Eschool, the approximation between theory and practice is perceived so many times in a dichotomous way which directly influences the Pedagogical Work Organization of the teachers involved, in case University professors and Ementary and High Scholl teachers.

Keywords: Physical Education; Supervised internship; Organization of Pedagogical Work; Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Descrição da produção de trabalhos analisados, extraídos do Banco de dados dos Anais do CONBRACE/CONICE, no período de 2007 a 2015 – GTT5 e GTT6.	21
Quadro 2 -	Conteúdos do Curso de Formação Profissional em Educação Física do Estado de São Paulo.	75
Quadro 3 -	Conteúdos do Curso de Formação Profissional em Educação Física da Escola Nacional de Educação Física e Desportos – ENEFD.	79
Quadro 4 -	Conteúdos do Curso de Formação Profissional em Educação Física, após o redimensionamento pelo Decreto n. 8.270/1945.	81
Quadro 5 -	Conteúdos do Cursos de Formação de Professores de Educação Física e Técnico Desportivos, segundo o Parecer nº 894/1969 e nº 69/1969 Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE).	87
Quadro 6 -	Conteúdo do Curso de Formação profissional em Educação Física, após reorganização sob a nova configuração de currículos plenos (Parecer nº 215/1987 e Resolução nº 03/1987 do CFE).	95
Quadro 7 –	Desenho curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física segundo Conhecimentos Identificadores, Formação, Dimensão, Disciplinas Correlatas e suas respectivas Cargas-Horárias.	112
Quadro 8 –	Desenho curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física segundo os conteúdos curriculares por carga horária.	115
Quadro 9 –	Ementa da Disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Educação Física – UFPA.	117
Figura 1 -	Os níveis da OTP em instituições de ensino (escola e universidade).	60
Figura 2 -	OTP das instituições de ensino (escola e universidade) capitalistas.	62
Figura 3 -	OTP das instituições de ensino (escola e universidade) capitalistas, o aluno é o privilegiado.	64
Figura 4 -	OTP das instituições de ensino (escola e universidade) capitalistas, o professor e o aluno superando a diferença de classe ombro a ombro.	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Trabalhos selecionados do Banco de dados dos Anais do CONBRACE/CONICE/ GTT 5 – ESCOLA.	19
Tabela 2 -	Trabalhos selecionados do Banco de dados dos Anais do CONBRACE/CONICE/ GTT 6 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho.	20
Tabela 3 -	Demonstrativo da relação entre a oferta de vagas no curso de Educação Física no campus de Castanhal e a demanda no período de 2000 a 2005.	108
Tabela 4 -	Perfil dos Professores Orientadores entrevistados da FEF/ICED/UFPA	121
Tabela 5 -	Perfil dos Professores Colaboradores entrevistados	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES -	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBCE -	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEDF -	Curso de Educação Física
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CONBRACE -	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONICE -	Congresso Internacional de Ciências do Esporte
CONSEPE -	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CUNCAST -	Campus Universitário de Castanhal
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEF -	Departamento de Educação Física
DN -	Direção Nacional
EAPES -	Equipe de Assessoria e Planejamento do Ensino Superior
ECS -	Estágio Curricular Supervisionado
ENEFD -	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
ENEM -	Exame Nacional de Ensino Médio
ESEFPA -	Escola Superior de Educação Física do Pará
EXNEEF -	Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
FEF -	Faculdade de Educação Física
GT -	Grupos de Trabalho
GTT -	Grupos de Trabalhos Temáticos
ICED -	Instituto de Ciências da Educação
IES -	Instituições de Ensino Superior
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPEL -	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MGE -	Movimento Ginástico Europeu

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E SUAS INFLUÊNCIAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	35
1.1 Os Processos Educativos e a gênese do Trabalho Didático	35
1.2 O Modo de Produção Capitalista	44
1.2.1 O Trabalho Material e Não Material	44
1.2.2 A transformação do mundo do trabalho: o modo de produção capitalista e sua reestruturação produtiva	50
1.3 A Organização do Trabalho Pedagógico nas Instituições de Ensino: para além da relação professor e aluno.	57
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	67
2.1 A Constituição da Educação Física brasileira em uma perspectiva histórica	67
2.2 A Formação de Professores de Educação Física no Brasil	74
2.3 A Formação Profissional Docente através do Estágio Curricular Supervisionado ...	98
3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA UFPA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	107
3.1 O curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA – Uma breve contextualização histórica	107
3.2 As características gerais do curso de Licenciatura em Educação Física	109
3.2.1 O Perfil e Objetivos	109
3.2.2 A Estrutura Curricular	112
3.2.3 O Corpo Docente	115
3.2.4 Os Grupos de Pesquisa vinculados à FEF/ICED/UFPA	116
3.2.5 A disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental.	116
3.3 Análise das entrevistas com os Professores Orientadores	120
3.4 Análise das entrevistas com os Professores Colaboradores	147
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A	179
APÊNDICE B	180
APÊNDICE C	181

A formação dos professores deve pautar-se por conteúdos e atividades no decorrer dos Estágios que discutam o contexto da formação e da atuação profissional, as dimensões éticas e políticas do trabalho do professor, os fundamentos da educação, da ação docente e a identidade do professor (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

INTRODUÇÃO

O Percurso Pessoal e Teórico

A ideia de materialização deste trabalho surgiu a partir da vivência como professor da Educação Superior, na ocasião, professor substituto na Faculdade de Educação Física (FEF), no Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), ocupando este cargo e desenvolvendo tais funções por 04 (quatro) semestres. Durante este processo, atuamos com as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que nesta Faculdade divide-se em: Estágio Supervisionado I (com observação e regência em Instituições de Ensino Formal, no Ensino Fundamental), Estágio Supervisionado II (com observação e regência em Instituições de Ensino Formal, no Ensino Médio), Estágio Supervisionado III (com observação em espaços não escolares, como, Clubes, Academias, Escolinhas de Iniciação Esportiva e Condomínios) e Estágio Supervisionado IV (com observação em instituições beneficentes e escolas especializadas para portadores de necessidades especiais) (PPC/FEF/ICED/UFPA, 2012).

Durante a atuação profissional, recordávamos de quando éramos acadêmicos do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, nos anos de 2006 a 2010, nessa mesma Instituição de Ensino Superior (IES), porém em outra Faculdade¹, a qual em seu desenho curricular tinha a disciplina Prática de Ensino, que se dividia em Prática de Ensino I, Prática de Ensino II, Prática de Ensino III e Prática de Ensino IV, caracterizando o estudo das vivências e experiências pedagógicas da Educação Física em diversos espaços de atuação da área, subsidiando desta forma a realidade concreta dos sujeitos (professores, estudantes e alunos estagiários), sua práxis pedagógica em Educação Física. Nessas vivências, percebíamos a dificuldade de entender o funcionamento e objetivo das disciplinas, em compreender de que maneira iria auxiliar em nossa formação, devido à fragilidade de relacionar teoria e prática, pois ora as aulas eram em sala, na universidade e ora eram na escola, *lócus* de Estágio, entre observações, participações e regências. Além disso, outra fragilidade presente era no

¹ Na Universidade Federal do Pará há dois cursos de Licenciatura em Educação Física, o primeiro surgiu no ano de 2000, no Campus Universitário de Castanhal, no município de Castanhal, localizado à 77 Km da capital, Belém, local onde conclui a graduação em Educação Física. E o segundo, surgiu no ano de 2006, no Campus Universitário do Guamá, localizado na capital, Belém.

acompanhamento dos professores orientadores das disciplinas de Estágio, em alguns momentos, não se tinha a presença e acompanhamento sistemático dos mesmos, proporcionando a desconexão da proposta das disciplinas de Estágio em relacionar a teoria e prática na vivência da realidade concreta do espaço escolar ou não escolar.

Dentre essas disciplinas ainda no período de graduação, vivenciamos também outras duas disciplinas fundamentais para consubstanciar a relação teoria e prática no trato pedagógico, na relação professor e aluno. As disciplinas foram: “Metodologia do Ensino da Educação Física”, “Didática e Formação Docente em Educação Física”. Na primeira é abordada a organização do conhecimento em Educação Física e suas diferentes Abordagens Metodológicas, a relação professor e aluno e suas vivências metodológicas no ambiente escolar e não escolar; na segunda são estudadas as Tendências e Abordagens Pedagógicas da Educação e Educação Física, as instituições educacionais brasileiras, a formação docente em Educação Física, o planejamento, o plano de ensino, o plano de aula e a práxis pedagógica dos professores de Educação Física (PPC/FEF/CUNCAST/UFPA, 2010).

Passamos a integrar a Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física & Esporte e Lazer – LEPEL/UFPA, Grupo de estudos e pesquisa com sede na Faculdade de Educação Física da UFPA campus Castanhal (UFPA/CUNCAST), cujas suas atividades foram iniciadas no ano de 2013. Atualmente o Grupo possui 04 (quatro) Linhas de pesquisa – a) Organização do Trabalho Pedagógico; b) Políticas Públicas de Esporte Lazer; c) Formação de Professores e d) Produção do Conhecimento e é constituído por pesquisadores, docentes e discentes de IES públicas e privadas, por trabalhadores e trabalhadoras da Educação Básica e Superior que também atuam nas redes públicas e privadas de ensino do Estado do Pará.

Devido ao contato com o Grupo, a nossa inserção na pesquisa foi decisiva para a escolha do tema a ser pesquisado, devido à constatação da necessidade de realizar a pesquisa desta temática com o intuito de problematizar através de investigação, a atuação e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) dos professores orientadores que atuam com essa disciplina no ensino superior; além de dirigirmos nossa atenção também para os professores colaboradores (docentes da Educação Básica, os quais recebem e acompanham os alunos estagiários nas escolas, possuindo ambos, relação direta na formação dos alunos estagiários através da disciplina ECS). Assim, cada vez mais foi crescendo a necessidade de investigação na área da Educação Física relacionando-se a temática ECS, estreitando-se laços com a Educação Superior, a partir da tentativa de compreender a OTP dos professores orientadores e colaboradores participantes precípuos da disciplina ECS.

Nesse sentido, entende-se a OTP como uma produção de conhecimentos através dos sujeitos envolvidos no processo, que ocorre em dois níveis: o primeiro como trabalho pedagógico que costuma ser desenvolvido, predominantemente, em sala de aula, na relação direta entre professor e aluno, e o segundo, como organização global do trabalho pedagógico realizado na escola, envolvendo a comunidade escolar, alunado, professorado, pais, equipe de apoio, técnicos e direção, a partir do projeto pedagógico da instituição de ensino. Esse entendimento se apoia em Freitas (2012, p. 94), o qual afirma,

[...] Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola.

Para isso, deve ser entendido que a formação é um processo sempre inacabado, em constante movimento de renovação e a escola reconhecida como um espaço privilegiado de formação humana e profissional. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional, além disso, o contexto histórico da formação profissional sofre profundas transformações nas práticas econômicas, políticas, sociais e culturais, exigindo a reestruturação da sociedade nos mais diversos setores (NÓVOA, 1997).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Professores para a Educação Básica, em seu artigo 13, os cursos de formação iniciais devem se estruturar por meio da garantia da base comum nacional das orientações curriculares, devem incluir:

Em relação a carga-horária a questão está assim colocada,

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

Ainda sobre o ECS, ainda nesse mesmo artigo, em seu §6º, as DCN assim se referem: “O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p.12).

Dessa forma, o ECS caracteriza-se como um momento de ensino e aprendizagem do processo de formação, dos cursos de graduação em licenciaturas – destacando-se aqui os cursos de Licenciatura em Educação Física – e ainda, apresenta-se como fundamental na construção

de conhecimentos, com vistas ao exercício da profissão, dos futuros professores e professoras de Educação Física.

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p.20), “O estágio curricular pode se constituir no *locus* de reflexões e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”.

Neste sentido, o ECS tanto pode apresentar limites, fragilidades e contradições em suas vivências, quanto demonstrar possibilidades de uma significativa prática docente crítica, reflexiva e problematizadora da realidade educacional, tanto para os estudantes em formação, quanto para os professores orientadores e colaboradores que acompanham esse processo formativo durante a formação inicial dos alunos estagiários.

Para Pimenta e Lima (2012, p. 61), “[...] o estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”.

Em relação à construção da identidade, recorre-se à Nóvoa (1992, p.16) para quem,

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Ainda sobre a formação identitária profissional, segundo Dubar (2012) traz contribuições acerca dessa questão alegando que o reconhecimento social, das funções sociais ocupadas por trabalhadores, chamada de profissão, devem ser compreendidas como um avanço na estruturação da própria profissionalização, pois esta ocorre em um processo mais amplo, ao longo de sua trajetória social e organização funcional, através de sua estruturação, de seus próprios estatutos e espaços de atuação, e não somente definidas por suas atividades desenvolvidas, pois estas, neste caso, fazem parte do processo como um todo.

O mesmo autor vem afirmar que a profissionalização vai sendo construída a partir das relações sociais existentes entre sujeitos, os quais estes podem ser professores, técnicos em educação, diretores, enfermeiros, técnicos em enfermagem, médicos etc., a partir destas especificações cria-se as funções que cada sujeito vai adquirindo na sociedade, de maneira hierarquizada, colocando-os, muitas vezes, em situações de prestígio e/ou desprestígio social, vindo a influenciar diretamente nas vantagens profissionais, como por exemplo,

reconhecimento do nome na profissão, área de atuação, questões salariais, instrumentos de trabalho específicos etc (DUBAR, 2012, p.354).

Deste modo, Dubar (2012) chega ao conceito de socialização profissional, que consiste na construção da identidade social e profissional dos sujeitos, a partir de suas relações com outros sujeitos e com o meio ao qual está inserido. E esclarece um pouco mais mostrando três teses, que são:

A primeira tese sem dúvida, a mais controversa, é que a socialização profissional, definida como a maneira pela qual aprende seu trabalho e se conduz a vida ativa, não é exclusiva de algumas pessoas que exercem atividades de prestígio às quais se deve reservar o título de “profissão”, mas diz respeito a todos, do mais alto ao mais baixo da escala social. A segunda tese, é que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela. A socialização não é mais reservada à infância, e a formação profissional tornou-se “formação ao longo da vida”. E a terceira tese, parece ser cada vez mais bem compreendida é que, em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro (DUBAR, 2012, p. 364-365).

Ou seja, a socialização profissional é um processo de mudança para o sujeito em socialização, que passa a incorporar concepções de uma comunidade profissional e a comungar de comportamentos e perspectivas, valores e crenças que são comuns ao exercício da profissão, e que influenciarão a construção da identidade enquanto professor e os conduzirão a ações alinhadas a tais percepções.

Assim, o ECS é uma disciplina que pode contribuir de maneira direta no processo de formação de professores, e de sua identidade profissional, pois ao ter a experiência do Estágio, os discentes, futuros professores e professoras, passam a perceber o funcionamento de seu local de futura atuação, como por exemplo, a escola (sua organização, seus espaços físicos, sala de aula, quadra poliesportiva, e seu entorno), além disso, possibilita conhecer suas dificuldades pedagógicas, suas condições de trabalho, no que diz respeito à estrutura física, seus recursos materiais, questão salarial, carga-horária de trabalho, estrutura curricular etc.

Nesse sentido, verifica-se a importância de se pesquisar o ECS e as possibilidades organizativas do trabalho pedagógico dos professores orientadores e a participação dos professores colaboradores envolvidos nas atividades dessa disciplina, nos cursos de Licenciatura em Educação Física, a partir da finalidade desse componente curricular da formação inicial. Com isso será necessário identificar como está constituído, suas fragilidades, dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento da disciplina, além de suas possibilidades de superação da dicotomia entre teoria e prática, muito presente nas atividades curriculares dessa disciplina.

Diante do exposto a pesquisa aqui desenvolvida voltou-se para a compreensão do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará/Guamá e sua Organização do Trabalho Pedagógico, cuja relevância se expressa através dos aspectos que consideramos para a realização dessa pesquisa. O primeiro aspecto é o acadêmico, por se tratar de uma disciplina de extrema relevância para a formação profissional dos acadêmicos e futuros docentes da área da Educação Física, entende-se que a pesquisa desta temática ECS em Educação Física, abrirá novas possibilidades de produções e debates acadêmicos nas áreas da Educação e Educação Física.

Assim, para uma melhor compreensão do tema proposto, realizou-se um levantamento bibliográfico, do período de 2007 a 2015, nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE/CONICE, que é um Congresso de referência na área da Educação Física, em nível nacional e internacional, realizado sob a responsabilidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)², que ocorre de dois em dois anos, reunindo diversos trabalhos de diferentes temáticas.

Levantamento bibliográfico nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE/CONICE no período de 2007 a 2015.

Tabela 1 - Trabalhos selecionados do Banco de dados dos Anais do CONBRACE/CONICE, no período de 2007 a 2015 / GTT5 – ESCOLA.

ANO	TRABALHOS	SELECIONADOS	ANALISADOS
2007	40	-	-
2009	55	-	-
2011	69	-	-
2013	119	02	02
2015	169	04	04
TOTAL	452	06	06

Fonte: Anais do CONBRACE/CONICE.

² O CBCE foi criado em 1978 e caracteriza-se como uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área da Educação Física e Ciências do Esporte. Possui secretarias em diversos estados brasileiros, como, Pará, Amapá, Maranhão, Goiás, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, etc. além de ser organizado em Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT), liderados por uma Direção Nacional (DN), possuindo vínculo também com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Tabela 2 - Trabalhos selecionados do Banco de dados dos Anais do CONBRACE/ CONICE / GTT6 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO.

ANO	TRABALHOS	SELECIONADOS	ANALISADOS
2007	45	06	06
2009	58	07	06
2011	89	07	04
2013	71	07	04
2015	98	11	03
TOTAL	361	38	23

Fonte: Anais do CONBRACE/CONICE.

O Congresso CONBRACE/CONICE, possui 13 (treze) Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT)³, dos quais foram selecionados para análises e coletas de dados apenas dois, o GTT5 – Escola e o GTT6 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho, por apresentarem mais afinidade ao tema pesquisado. A seleção dos textos pesquisados, apresentados nas tabelas acima e que serviram de base para a coleta de dados, foi realizado seguindo os seguintes passos: primeiro fez-se uma leitura preliminar dos títulos dos artigos disponíveis em cada um dos GTT; em seguida, leram-se os resumos dos textos que apresentavam um potencial direto de diálogo com o tema Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Educação Física, levando-se em consideração as palavras-chave, Educação Física, Estágio Supervisionado e Formação de Professores.

Com base nos trabalhos coletados no GTT5 - Escola, o qual o total somou-se 452 (quatrocentos e cinquenta e dois) trabalhos, selecionou-se 06 (seis) em que todos foram analisados; 02 (dois) no ano de 2013 e apenas 04 (quatro) no ano de 2015, e nenhum trabalho sobre a temática Estágio Supervisionado nos demais anos 2007, 2009 e 2011, evidenciando poucas produções sobre a temática pesquisada.

Já com relação aos trabalhos do GTT6 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho, verificou-se um total de 361 (trezentos e sessenta e um) trabalhos publicados, dos quais selecionou-se 38 (trinta e oito), e analisou-se 23 (vinte e seis); 06 (seis) no ano de 2007, 06 (seis) no ano de 2009, 04 (quatro) no ano de 2011, 04 (quatro) no ano de 2013 e 03 (três) em

³ GTT1 – Atividade Física e Saúde; GTT2 – Comunicação e Mídia; GTT3 – Corpo e Cultura, GTT4 – Epistemologia; GTT5 – Escola; GTT6 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho; GTT7 – Gênero; GTT8 – Inclusão e Diferença; GTT9 – Lazer e Sociedade; GTT10 – Memórias da Educação Física e Esporte; GTT11 – Movimentos Sociais; GTT12 – Políticas Públicas e GTT13 – Treinamento Esportivo.

2015, evidenciando neste caso, um número considerável de produções e publicações sobre o tema pesquisado.

O quadro 1 a seguir, mostra em detalhes as principais informações sobre os trabalhos analisados.

Quadro 1 - Descrição da produção de trabalhos analisados, extraídos do Banco de dados dos Anais do CONBRACE/CONICE, no período de 2007 a 2015 – GTT5 e GTT6.

GT/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR/A	AUTORES/AS MAIS CITADOS/AS
GTT5/2013	A utilização do vídeo e o ensino de atitudes e conceitos no estágio supervisionado.	Diego Henrique da Cunha; Isabela Flausino de Campos; Marcus Vinicius de Ávila Torres.	Pimenta (2006).
	Contribuições do Estágio Supervisionado para a prática pedagógica da Educação Física escolar.	Eliene Lacerda Pereira; Moisés Sipriano de Resende.	Coletivo de Autores (2009); Luiz Freitas (1991); Saviani (2006, 2008); Silva (2009, 2010).
GTT5/2015	A relação entre atuação dos estágios supervisionados no PIBID: implicações no processo inicial de formação em educação física.	Amanda Azevedo Santos.	Pimenta e Lima (2014); Ventorim (2011).
	O estágio curricular supervisionado do curso de educação física do IPA: a visão dos sujeitos envolvidos.	Alexandre Scherer.	Informação não encontrada. ⁴
	Estágio supervisionado e formação contínua: possibilidades para a reflexão da prática docente na área de educação física.	Kalline Pereira Aroeira.	Informação não encontrada.
	Interfaces da disciplina estágio supervisionado na formação continuada de docentes de educação física.	Elaine de Brito Carneiro.	Informação não encontrada.
GTT6/2007	Fundamentos teórico-práticos na disciplina estágio supervisionado: contribuições para a docência e a formação profissional a partir de elementos didáticos.	André Malina; Ângela C. B. de Azevedo.	Informação não encontrada.
	O professor como investigador de sua prática: o estágio supervisionado como possibilidade.	Anelise Pieniz Lunge; Cíntia Muller Angulski.	Informação não encontrada.

⁴ Os Anais pesquisados eram de um caderno de Anais impresso, o qual continha somente os resumos do evento sem o texto completo, não apresentando nenhum autor citado em seus resumos.

	O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidades.	Raquel Cruz Freire.	Informação não encontrada.
	A formação de professores de Educação Física na Educação Infantil: a experiência do estágio curricular na FEF/UFG.	Renata Linhares; Rosirene Campelo dos Santos.	Luiz Freitas (2006); Saviani (2007, 2008); Sayão (1997, 2002); Tardif (2002).
GTT6/2007	O estágio supervisionado na formação inicial do bacharel em Educação Física.	Luciane Cristina Arantes da Costa; Vânia de Fátima Matias de Souza; Ieda Parra Barbosa-Rinaldi.	Pérez Gómez (1992); Schon (1992);
	Diferentes perspectivas para a estrutura e funcionamento do estágio supervisionado em Educação Física.	Ledyjane Mendes Macêdo; Paulo Educardo Gomes de Barros; Janice Guimarães de Carvalho; Rosângela Ramos Veloso Silva	Lima (2007); Piconez (1998, 2005); Pimenta (1997).
GTT6/2009	Mapeamento da produção de conhecimento sobre estágio supervisionado em Educação Física em periódicos: 1930-2000.	Silvana Ventrin; Andréa Brandão Locatelli; Érica Bolzan; Grasiela Martins Lopes Poleze.	Ferreira Neto (1998, 2002);
	Investigando a prática pedagógica escolar através do estágio supervisionado.	Analise Ferreira Lieniz Lunge; Ivana Lima Martins Schneider.	Gasparin (2005); Libâneo (1994); Saviani (1984).
	Estágio supervisionado no curso de Educação Física CAC/UFG: um relato de experiência.	Leomar Cardoso Arruda; Maristela Vicente de Paula; Rodrigo Graboski Gratti.	Pimenta e Anastasiou (2002).
	A formação do professor: contribuição do processo de estágio supervisionado em educação física.	Janaina Vargas Nascimento; Tatiane Tavares Ramos; Kalline Pereira Aroeira.	Barreiro e Gebran (2006); Pimenta (2006); Pimenta e Lima (2004); Tardif (2002).
	A formação de professores de Educação Física sob a perspectiva colaborativa nos estágios supervisionados	Érica Bolzan; Grasiela Martins Lopes Poleze; Silvana Ventrin.	Pimenta e Lima (2004); Tardif (2008).
	Avanços e desafios na construção coletiva de um projeto de estágio num currículo de licenciatura	Lílian Brandão bandeira; Proscilla de César Antunes;	Pérez Gómez (1992); Saviani (1997); Taffarel

	ampliada: a experiência da ESEFFEGO/UEG.	Néri Emílio Soares Junior; Renata Linhares.	(1993, 2005); Veiga (2009).
GTT6/2011	Da Didática e Prática de Ensino ao Estágio Supervisionado na FEF/UFG: continuidades, rupturas e contradições com a reforma do currículo de licenciatura a partir de 2007.	Ana De Pellegrin; Aneleyce Teodoro Rodrigues; Eliene Lacerda Pereira; Hugo Leonardo Fonseca da Silva.	Candau (1988); Libâneo (1986); Luiz Freitas (1995); Saviani (1997).
	Estágio supervisionado: compromisso com a formação docente.	Kátia Regina de Sá; Gounnersomn Fernandes; Liliana Borges.	Pimenta (2005, 2008); Pimenta e Lima (2008); Tardif (2000)
GTT6/2011	Estágio supervisionado de observação: um relato de experiência no curso de licenciatura em educação física.	Aládia Cristina Rodrigues Medina; Paola Luzia Gomes Prudente.	Pimenta (2005). Piconez (2006)
	O estágio curricular obrigatório e suas implicações na formação inicial de licenciados em Educação Física.	Angélica Madela; Lillian Beatriz Schwinn Rodrigues; Carla dos Reis Rezer.	Pérez Gómez (1995); Nóvoa (1992); Lima (2001); Pimenta (2001); Pimenta e Lima (2006); Tardif (2002, 2005)
GTT6/2013	O estágio supervisionado colaborativo no ensino médio.	Kalline Pereira Aroeira; Renilton Oliveira Santos.	Nóvoa (1991); Pimenta e Lima (2004); Tardif e Lessard (1991).
	Tendências e o estágio supervisionado.	Mara Barbosa Medeiros.	Coletivo de Autores (1992); Darido (2003, 2004); Luiz Freitas (1995).
	Pibid e Estágio Supervisionado: analisando e repensando os espaços de formação inicial docente em educação física.	Michelle Cristina Ribeiro Santiago	Pimenta e Lima (2004); Ventorim (2011).
	Pibid e Estágio curricular: análise dos trabalhos publicados nos anais do CONBRACE/CONICE (2011 e 2013).	Diana Martins Tigre; Augusto Cesar Rios Leiro.	Pimenta e Lima (2012).
GTT6/2015	Didática e o estágio em Educação Física: uma articulação necessária na produção de práticas pedagógicas.	Kalline Pereira Aroeira.	Pimenta (1995, 2002, 2010); Pimenta e Lima (2004); Veiga (1989).
	O estágio curricular supervisionado e a constituição dos professores/formadores na escola.	Alexandre Scherer.	Helena Freitas (1996); Pimenta (1995); Tardif e Lessard (1991).

	Formação inicial e docência universitária: reflexões a partir das experiências vividas na disciplina estágio supervisionado em educação física na educação infantil.	Angélica Caetano; Alessandra Galve Gerez; Lígia Ribeiro Silva Gomes.	Cunha (2005, 2006, 2010); Pimenta e Lima (2010); Pimenta e Anastasiou (2010).
--	--	--	---

Fonte: Anais do CONBRACE/CONICE.

Foram 06 (seis) os trabalhos publicados no GTT5 – Escola, nos anos de 2013 e 2015, dos quais 02 (dois) se destacam. O primeiro, cujo título é: “A utilização do vídeo e o ensino de atitudes e conceitos no estágio supervisionado” aborda a discussão e reflexões sobre a disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I, de como utilizar os recursos audiovisuais como ferramentas pedagógicas para o ensino dos conteúdos conceituais e atitudinais. O segundo, com o título “Contribuições do Estágio Supervisionado para a prática pedagógica da Educação Física escolar”, procurou investigar a contribuição do Estágio Supervisionado para a formação dos estudantes, professor colaborador e para a escola, onde observou-se as aulas de Educação Física e entrevistou-se o professor desta disciplina, verificou-se que não somente o professor colaborador adquire novos conhecimentos e metodologias, mas também a escola.

Os trabalhos publicados no GTT6 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho, no ano de 2007, totalizaram 06 (seis) publicações, dos quais 04 (quatro) têm destaque, sendo o primeiro com o título “O estágio curricular supervisionado do curso de educação física do IPA: a visão dos sujeitos envolvidos” objetivou compreender como os sujeitos envolvidos no ECS, do curso de Educação Física do IPA veem esta atividade, utilizou-se a metodologia descritiva qualitativa, e concluiu-se que o ECS do IPA é relevante para a formação inicial do professor de Educação Física e na construção e sua identidade. O segundo, sob o título “Fundamentos teórico-práticos na disciplina Estágio Supervisionado: contribuições para a docência e a formação profissional a partir de elementos didáticos”, objetivou contribuir para o fazer pedagógico contínuo, a partir da problematização da disciplina Estágio Supervisionado em ambientes formais e não formais, discutindo-se a elaboração de relatórios da disciplina. O terceiro trabalho, com o título “O professor como investigador de sua prática: o estágio supervisionado como possibilidade”, analisou a percepção dos formandos do curso de graduação em Educação Física, da Universidade de Tuiuti do Paraná, buscando compreender as principais expectativas dos mesmos, quanto às disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, seus resultados apontaram a necessidade de mais investigação da prática do campo de Estágios, para a formação dos graduandos. O quarto, sob o título “O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidades” tratou da formação de professores de Educação Física na UEFS, tendo como objetivo colaborar com as

referências sintonizadas à formação omnilateral na (re)organização do Estágio Supervisionado no currículo dos cursos de formação de professores em Educação Física, analisando os documentos da UEFS e das orientações gerais para sua formação.

No ano de 2009, foram também publicados 06 (seis) trabalhos, cujo primeiro, sob o título de “A formação de professores de Educação Física na Educação Infantil: a experiência do estágio curricular na FEF/UFG”, que traz um relato de experiência tentando identificar analisar a organização do ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás, tendo como objetivo de compartilhar o processo de prática de ensino de intervenção e investigação na Educação Infantil. O segundo, com o título “O Estágio Supervisionado na formação inicial do bacharel em Educação Física”, trata sobre a contribuição do Estágio Supervisionado na formação inicial do bacharel em Educação Física; pesquisa realizada com 19 acadêmicos, os quais reconheceram a importância do Estágio em suas formações. O terceiro trabalho traz o título “Diferentes perspectivas para a estrutura e funcionamento do Estágio Supervisionado em Educação Física”, aborda a estrutura e funcionamento do ECS em curso de Licenciaturas, a partir de experiências vivenciadas por instituições de ensino superior; realizaram-se entrevistas semiestruturadas com dois professores de instituições federais, concluindo que ambos conhecer os aspectos epistemológicos da disciplina. O quarto trabalho, “Mapeamento da produção de conhecimento sobre estágio supervisionado em Educação Física em periódicos: 1930-2000”, tratou sobre o mapeamento de textos sobre Estágio Supervisionado na formação de professores de Educação Física, de 1930 a 2000, considerou-se importante este mapeamento, pois foi importante para análise do conhecimento na área da Educação Física. O quinto trabalho, traz o título “Investigando a prática pedagógica escolar através do Estágio Supervisionado”, tratou sobre a atuação, organização e planejamento das aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir da disciplina Estágio Supervisionado III, no município de Concordia-SC; verificou-se um distanciamento e não cumprimento dos planejamentos realizados pelos professores do Ensino Médio, caracterizando uma improvisação nas aulas de Educação Física. O sexto trabalho, “Estágio Supervisionado no curso de Educação Física CAC/UFG: um relato de experiência” trouxe um relato de experiência sobre a disciplina ECS II, buscando apresentar iniciativas pedagógicas que privilegiassem a formação de professores em professor-pesquisador.

Ainda no mesmo GTT6 do ano de 2011, os quais correspondem também a 04 (quatro) publicações, dos quais 03 (três) têm destaque, o primeiro com o título “A formação do professor: contribuição do processo de Estágio Supervisionado em Educação Física” realizou uma análise sobre a compreensão dos professores de Educação Física da Rede municipal de

ensino de Vitória/ES e dos licenciandos em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo, sobre a relação universidade e escola no desenvolvimento do Estágio Supervisionado e suas implicações na formação continuada dos professores e inicial dos acadêmicos, percebeu-se a construção dos saberes docentes e discentes para a formação em Educação Física. O segundo trabalho, “Da Didática e Prática de Ensino ao Estágio Supervisionado na FEF/UFG: continuidades, rupturas e contradições com a reforma do currículo de licenciatura a partir de 2007”, buscou-se discutir os conceitos e princípios que fundamentam o trato pedagógico da disciplina didática e prática de ensino do curso de licenciatura da FEF/UFG, no período de 1992 a 2007, a partir das mudanças ocorridas em 2005, quando a disciplina prática de ensino torna-se estágio supervisionado. O terceiro trabalho, “Estágio Supervisionado: compromisso com a formação docente” é fruto de reflexões dos próprios professores da disciplina Estágio Supervisionado de uma faculdade particular e de estagiários de Educação Física, onde através das observações e registros, também foram aplicados questionários aos acadêmicos, revelou-se a relevância do Estágio como formação da identidade docente e de importância na formação inicial dos discentes.

No de 2013, ainda com as produções do mesmo GTT6, foram publicados 04 (quatro) trabalhos dos quais 02 (dois) têm destaque. O primeiro, cujo título é “O Estágio Curricular obrigatório e suas implicações na formação inicial de licenciados em Educação Física”, este estudo tratou sobre as experiências obtidas pelos estudantes de licenciatura em Educação Física da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, onde 12 estudantes foram os sujeitos da pesquisa, os quais apontaram o Estágio e a escola como um espaço importante para a formação, além de caracterizar como impar no exercício da docência em Educação Física. O segundo trabalho “O Estágio Supervisionado colaborativo no ensino médio”, analisou a potencialidade do trabalho colaborativo durante as atividades de supervisão e orientação dos estudantes do curso de Educação Física no âmbito do Ensino Médio, os resultados ancoraram-se na produção coletiva de saberes, configurando um amplo diálogo entre a universidade e a escola.

As produções do mesmo GTT6 no ano de 2015, houve a publicação de 03 (três) trabalhos. O primeiro sob o título “Pibid e Estágio Supervisionado: analisando e repensando os espaços de formação inicial docente em educação física”, tratou sobre a dinâmica, experiências e impressões acerca das vivências obtidas no Estágio Curricular e no PIBID, como um processo de formação inicial docente, no curso de Educação Física da PUC-Minas, identificou-se aproximações e distanciamentos, potencialidades e fragilidades entre o Estágio e as ações do PIBID, sendo necessário repensar um novo diálogo entre a escola, a universidade e os acadêmicos. O segundo trabalho “Didática e o Estágio em Educação Física: uma articulação

necessária na produção de práticas pedagógicas”, abordou a relação da Didática e o Estágio Supervisionado na formação de professores de Educação Física, baseou-se na atuação em Estágio Supervisionado utilizando os conhecimentos da Didática, resultando na formulação de possibilidades de práticas pedagógicas. O terceiro trabalho publicado teve o título de “O Estágio Curricular Supervisionado e a constituição dos professores/formadores na escola”, tratou sobre uma análise realizada dos professores da escola pública que supervisionaram um ECS no formato participativo, conclui-se que a pesquisa favoreceu na formação e aquisição de conhecimentos dos docentes.

Problematizando o Objeto e os Objetivos da pesquisa

Com base nos trabalhos selecionados e analisados verificou-se diversos tipos de pesquisas relacionadas ao tema investigado, Estágio Supervisionado em Educação Física, o qual é de extrema relevância à área da Educação Física, pois como vistos em alguns textos, há importantes elementos a serem considerados, como por exemplo, a importância da participação dos professores orientadores no processo de acompanhamento dos Estágios e o domínio do conteúdo referente à disciplina; a participação ativa dos professores colaboradores nas atividades desenvolvidas nas escolas durante o Estágio Supervisionado; o estreitamento da parceria da universidade e escola e; o envolvimento e compreensão dos alunos estagiários durante todo o processo e realização da disciplina ECS.

A realização desse levantamento bibliográfico também nos revelou uma considerável escassez de autores específicos da área da Educação Física que fundamentam os referenciais teóricos utilizados nos trabalhos selecionados e analisados, pois percebemos que a maioria dos trabalhos trouxeram autores e autoras da área da Educação, de temas que relacionam a formação de professores, didática e o próprio ECS, havendo apenas um referencial teórico específico da área da Educação Física que é a obra Coletivo de Autores⁵ (1992), obra esta de grande destaque e relevância para a formação de professores de Educação Física, mas que não trata o tema ECS de maneira específica.

O segundo aspecto considerado relevante é o social, pois através desta pesquisa se possibilitará uma melhor compreensão da disciplina ECS na área da Educação Física, pela necessidade de se ter uma formação de qualidade, proporcionando futuramente a transmissão

⁵ O Coletivo de Autores se refere a um grupo de professores e professoras de Educação Física (Celi Nelza Zulke Taffarel, Carmen Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal e Valter Bracht) que se engajaram na elaboração do livro “Coletivo de Autores: Metodologia do Ensino da Educação Física” com a primeira edição lançada em 1992, e a segunda edição em 2012.

qualificada dos conteúdos (Jogo, Esporte, Luta, Ginástica e Dança), conceitos e elementos da Cultura Corporal trabalhados durante as atividades curriculares nas aulas de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

E o terceiro e último aspecto é o caráter pessoal, devido a nossa participação enquanto acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal do Pará, como professor da Educação Básica e, posteriormente, do ensino superior, atuando com as disciplinas de ECS I, II, III e IV, no curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Pará, percebendo a importância de aproximação e qualificação do ECS na área da Educação Física. Assim, a pesquisa se justifica pela necessidade de se expandir a temática ECS na área da Educação Física, desvelando as características específicas dessa atividade curricular, convergindo para um único ponto, a qualidade da educação brasileira.

Nesse sentido, a principal indagação deste estudo, transformada em problema de pesquisa é a seguinte: **Como se desenvolve o Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental a partir da Organização do Trabalho Pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA/Guamá.**

Para isto, foram elaboradas outras indagações que nortearão esse estudo, que são:

- a) Que concepções de Estágio Supervisionado são apresentadas pelos professores orientadores e colaboradores?
- b) Como se dá a formação profissional docente a partir da socialização dos conhecimentos na disciplina Estágio Supervisionado?
- c) Como se estabelece a Organização do Trabalho Pedagógico na disciplina Estágio Supervisionado a partir dos professores orientadores e colaboradores?

Objetivos

O objetivo geral do presente trabalho é: Analisar a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores orientadores e colaboradores da disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos são:

- a) Identificar quais as concepções de Estágio Curricular Supervisionado dos professores orientadores e colaboradores;
- b) Caracterizar como o Estágio Curricular Supervisionado contribui para a formação profissional docente;

c) Compreender como ocorre a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores orientadores e colaboradores na disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental.

Metodologia

Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa

A apreensão da realidade concreta que será investigada inicia exatamente com o estreitamento relacional entre o sujeito e o objeto que pretende conhecer, não de maneira superficial ou inconsistente, mas com objetividade, em busca de uma internalização clara da realidade, compreendendo assim o seu objeto de pesquisa.

Segundo Frigotto (2004, p. 75), “[...] a admissão da existência da realidade objetiva, isto é, uma realidade que existe independentemente das ideias e do pensamento. É importante compreender, porém, que o reflexo não é toda a realidade, mas constitui-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva.”

Ou seja, é a partir do contato inicial do sujeito com o objeto, o qual pretende ser pesquisado em sua realidade concreta, que ocorre a internalização por parte do pesquisador, a compreensão e apreensão da realidade a ser pesquisada. Dessa forma, a realidade concreta existe independentemente da vontade do pesquisador, mas é a subjetividade do pesquisador que vai ajudá-lo a entender a realidade concreta em seu entorno.

Nesse caso, a rigorosidade científica é bastante necessária para uma melhor sistematização dos procedimentos metodológicos, os quais não devem ser esquecidos, ou compreendidos como uma simples aplicação de técnicas através de instrumentos que auxiliam a realização da pesquisa, mas como uma real possibilidade de análise da realidade concreta e suas dinâmicas sociais.

Para Gamboa (2004, p. 100) “Conhecer a realidade significa compreendê-la, algo diferente de manipulá-la, ainda mais tratando-se da realidade humana. Essa compreensão exige procedimentos ordenados e rigorosos que supõem um método de pesquisa e uma concepção de ciência diferentes da ciência natural analítica.”

Assim, no processo de pesquisa e seus instrumentos teórico-metodológicos se faz necessário possuir tal definição pois segundo Frigotto (2004, p. 86) “[...] não há duas teorias que expliquem igualmente o mesmo fato”. Neste sentido, adotamos como referência teórico-metodológico a abordagem de pesquisa qualitativa de caráter crítico-dialético.

As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade, tendo marcadamente uma postura crítica expressando a pretensão de desvendar para além

das interpretações, mas os conflitos de interesses, manifestando assim um forte objetivo transformador das situações ou fenômenos pesquisados, resgatando uma dimensão sempre histórica e desvelando possibilidades de mudanças (GAMBOA, 2004, p. 97).

Compreendemos então que um objeto e/ou fenômeno não pode ser internalizado de maneira isolada, desconectado do mundo à sua volta, pois essa visão do todo gera uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, construindo-se a partir da prática cotidiana do pesquisador e de suas condições concretas, ou seja, “[...] a visão de mundo, que organiza, como categoria mais complexa e abrangente, os diversos elementos implícitos na concreticidade de uma determinada opção epistemológica, é a responsável pelas ações de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo de investigação” (GAMBOA, 2004, p. 107).

Procedimentos Metodológicos

Local e Coleta de dados

Nossa experiência como professor substituto no curso de Licenciatura em Educação Física/Faculdade de Educação Física, no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (FEF/ICED/UFGPA), foi o que motivou a escolha do *lôcus* de pesquisa, a própria Universidade Federal do Pará, Campus Guamá, mais especificamente a Faculdade de Educação Física (FEF), local de ampliação de conhecimentos e experiências acadêmicas, como discente, docente, e agora como pesquisador.

Esse curso teve sua origem no município de Castanhal, logo após a aprovação da Resolução do CONSEPE nº 2.664 de 16/09/1999, passando a funcionar regularmente a partir do ano de 2000, tendo em seu corpo docente, professores do antigo Departamento de Educação Física (DEF) do antigo Centro de Educação (CED), atuais Faculdade de Educação Física (FEF) e Instituto de Ciências da Educação (ICED), respectivamente, situação que permaneceu até o ano de 2005⁶.

É de suma importância ressaltarmos que havíamos escolhido ainda outro *lôcus* para a realização desta pesquisa, a Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus Belém, por ter sido a Instituição de Ensino Superior (IES) pioneira⁷ em oferecer, formar e qualificar professores e

⁶ Ver mais detalhes na última seção deste trabalho.

⁷ Ver a Dissertação de Mestrado de Anahy Garcia Treptow, de título: A Formação de Professores de Educação Física no Pará: o que revela a história do currículo do curso de educação física da universidade do estado do Pará, defendida em 2008, na Universidade Federal do Pará.

professoras de Educação Física no Estado do Pará, há mais de 45 anos, fator de extrema relevância para ser incluída como lócus desta pesquisa.

Desta forma, inicialmente havíamos planejado pesquisar estas duas Universidades, UFPA e UEPA, e respectivamente os sujeitos pesquisados seriam os seus professores orientadores (professores do ensino superior, responsáveis e ministrantes da disciplina ECS) e os professores colaboradores (professores da educação básica, os que recebem e acompanham os alunos estagiários durante a atividade curricular do ECS na escola), que na ocasião iríamos trabalhar com um quantitativo de 04 (quatro) professores orientadores, sendo 02 (dois) de cada Universidade, e 04 (quatro) professores colaboradores, sendo 02 (dois) vinculados a cada Universidade durante as atividades curriculares da disciplina ECS, totalizando 08 (oito) sujeitos pesquisados.

Assim, encaminhamos um ofício à UEPA no dia 10 de maio de 2016, em que expressávamos os motivos e intenções desta pesquisa, solicitando a nossa autorização para realizarmos a pesquisa de campo e posteriormente as entrevistas com os professores orientadores e colaboradores vinculados à disciplina ECS. Porém, devido à deflagração da greve dos docentes e técnicos desta Universidade, que iniciou em meados do mês de maio, prolongando-se até o final do mês de junho, não conseguimos obter resposta.

Quando retornaram as atividades no mês de agosto, entre os dias 22 e 25, fomos ao campus de Educação Física, verificar informações sobre o documento que havia sido encaminhado ainda no mês de maio, e soubemos que o documento ainda não havia chegado à Coordenação de Estágio da Faculdade de Educação Física. Na semana seguinte, retornamos ao campus, nos dirigimos diretamente à Coordenação de Estágio e conseguimos falar com a pessoa responsável pelo setor, e nos garantiu que tal solicitação iria ser liberada, mas que antes precisava ser discutido em reunião, e que entraria na pauta da próxima reunião, que por coincidência iria acontecer naquele mesmo dia, era um dia de quinta-feira, às 9h30 da manhã. Na segunda-feira seguinte, entramos em contato por telefone com uma pessoa para sabermos a resposta, e foi nos dito que era para comparecermos na quinta-feira seguinte na Universidade, mas duas horas após o telefonema, recebemos uma mensagem, pelo “*whatsapp*”, nos comunicando que não havia sido liberada a realização da pesquisa.

Dessa maneira, devido aos contratempos narrados acima e considerando o nosso tempo-espaço para a continuidade da pesquisa, resolvemos redimensionar o lócus e os sujeitos participantes da pesquisa, investigando apenas a IES UFPA, seus professores orientadores e os professores colaboradores, o que circunscreve o estudo a essa instituição.

Assim, permanecemos com a proposta inicial de investigar o quantitativo de 08 (oito) sujeitos, sendo 04 (quatro) professores orientadores e 04 (quatro) professores colaboradores, os critérios de inclusão dos sujeitos participantes da pesquisa foram os seguintes:

a) Professores Orientadores:

- Ser professor/a efetivo/a da Universidade Federal do Pará;
- Estar lotado/a na Faculdade de Educação Física no campus Guamá;
- Estar atuando com a disciplina ECS no Ensino Fundamental, durante a realização da pesquisa de campo ou;
- Já ter trabalhado com esta disciplina por mais de um (01) ano;
- Ter disponibilidade de tempo para participar da pesquisa.

b) Professores Colaboradores:

- Ser graduado/a em Licenciatura em Educação Física;
- Estar atuando ou já ter atuado no Ensino Fundamental;
- Ter sido indicado/a pelo/a professor/a orientador/a durante a realização da disciplina ECS ou;
- Já ter exercido a função de professor/a colaborador/a em momentos anteriores a esta pesquisa;
- Ter disponibilidade de tempo para participar da pesquisa.

Instrumentos de Pesquisa

Entende-se por pesquisa a atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade, é uma prática teórica, ou seja, uma atitude que busca definir um processo intrinsecamente inacabado e permanente, caracterizando-se como uma atividade de aproximação sucessiva da realidade, inesgotável, relacionando a teoria e os dados (MINAYO, 1996).

Além disso, esta pesquisa possui um caráter de pesquisa social, pois possui uma carga de história, de teorias sociais, com preocupações e interesses de classes, como alega a autora:

O termo Pesquisa Social tem uma carga histórica e, assim como as teorias sociais, reflete posições frente à realidade, momentos do desenvolvimento e da dinâmica social, preocupações e interesses de classes e de grupos determinados. Enquanto prática intelectual reflete também dificuldades e problemas próprios das Ciências Sociais e a sua relativa juventude para delimitar métodos e leis específicas. (MINAYO, 1996, p. 24).

A pesquisa a ser realizada caracteriza-se também como uma pesquisa de campo, pois segundo Severino (2007, p. 123), “[...] na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos

ocorrem, sendo assim, diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”, pois o acompanhamento, observações e anotações, irão ocorrer durante as ministrações das aulas da disciplina ECS, sejam elas na escola e/ou universidade.

Procuramos realizar uma pesquisa bibliográfica, pois para Severino (2007, p. 122) “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados”, e do tipo documental, que se tem como fontes documentos não só impressos, mas outros tipos, como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais (SEVERINO, 2007, p. 123), pois através deste procedimento, utilizaremos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da (FEF/ICED/UFPA), além de Pareceres, Resoluções e Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) no que diz respeito ao curso de Licenciatura em Educação Física tangenciando a formação de professores de Educação Física.

Com estes critérios, foi adotada a entrevista de caráter semiestruturado, a qual permite uma maior flexibilidade nos procedimentos da pesquisa, entre o pesquisador e seu sujeito (entrevistador e entrevistado, respectivamente), que segundo Gil (2002, p.117) alega que,

É fácil verificar como, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão.

Estrutura da Pesquisa

Esta dissertação foi organizada com uma parte introdutória apresentando os elementos que compõem o eixo estrutural da pesquisa tais como, o tema, objetivos, lócus e a metodologia; a segunda parte foi organizada em seções, a primeira seção denominada de ***O modo de produção capitalista e suas influências na Organização do Trabalho Pedagógico***, apresenta uma discussão a respeito da constituição dos processos educativos entre os sujeitos a partir de seu próprio ambiente familiar, agregando-se tarefas, hierarquias e valores culturais, correspondendo diretamente ao trabalho didático nas instituições de ensino formal, impulsionando a origem do trabalho docente. Percorre ainda por algumas problematizações no que tange às estratégias e mudanças conjunturais do capital, refletindo diretamente na Organização do Trabalho Pedagógico presente nas instituições de ensino (escola e universidade).

A segunda seção intitula-se ***A formação de professores de Educação Física e a construção profissional docente a partir do Estágio Curricular Supervisionado***. Neste

capítulo disserta-se sobre a organização política e social vivida no Brasil com a chegada do Movimento Ginástico Europeu (MGE), sendo utilizado como um sistema de controle e alienação social, influenciando intensamente, através de suas Escolas Ginásticas, a educação brasileira. Em seguida, apresenta os marcos teóricos acerca da formação em Educação Física, a qual iniciou formando instrutores na Escola Militar do Exército, chegando ao que se vê nos dias atuais a formação de professores em nível superior nas universidades brasileiras. E se desfecha tratando sobre o Estágio Curricular Supervisionado e de como esta atividade curricular contribui para a formação profissional docente.

E a terceira e última seção cujo título é denominado de ***O Estágio Curricular Supervisionado na instituição de ensino UFPA e a Organização do Trabalho Pedagógico***, destinando-se a analisar e discutir a respeito do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos cursos de Licenciatura em Educação Física das duas Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas, como ambas estruturam e organizam a disciplina Estágio Supervisionado, bem como, a Organização do Trabalho Pedagógico de seus docentes, orientadores e colaboradores, atuantes nessa disciplina que é de fundamental importância para a formação docente em Educação Física.

Por último, feitas as considerações finais da pesquisa evidenciando os principais achados da pesquisa, como os atores sociais constroem e dão sentido ao fenômeno estudado, além de compreender os elementos comuns e específicos da realidade empírica estudada.

Dessa forma, a seção a seguir tratará sobre a gênese do trabalho didático e a organização educativa familiar, e posteriormente em instituições de ensino formais, como a escola, além disso, apresentará o modo de produção capitalista, e por fim, a Organização do Trabalho Pedagógico nas instituições de ensino.

Organização do Trabalho Pedagógico é entendido como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula, e como organização global do trabalho pedagógico da escola (FREITAS, 2012).

1 O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E SUAS INFLUÊNCIAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

1.1 Os Processos Educativos e a gênese do Trabalho Didático

O estágio de desenvolvimento de uma sociedade deve ser mensurado a partir dos processos sociais que seus sujeitos estabelecem em si e com a comunidade em que vivem, considerando os aspectos econômicos, políticos, culturais e educacionais. É através destes aspectos que ocorrem as relações sociais, diferenciando uma sociedade da outra.

Em se tratando de uma comunidade primitiva, as relações sociais entre seus integrantes, ocorre de maneira democrática, seus indivíduos são livres, possuindo direitos iguais, o sentimento de pertencimento à terra é comum, constituído por homens e mulheres, geralmente unidos por laços sanguíneos, sendo suas produções repartidas e consumidas entre todos os membros do grupo (PONCE, 1963).

Compreende-se então que homens e mulheres que convivem em uma sociedade comunal possuem os mesmos direitos, vivem igualitariamente, e o mesmo acontece com as crianças, as quais a partir dos 07 anos de idade começam a viver suas próprias experiências, acompanhando os adultos em seus trabalhos, ajudando-os de acordo com o seu grau de força e habilidade, recebendo suas recompensas, porções de alimentos, como qualquer outro membro da comunidade, e além de tudo, sua educação é gerenciada por todos dessa comunidade, não sendo destinada a alguém em especial (PONCE, 1963, p. 15).

Em uma comunidade primitiva o início do processo educacional se dá ainda na infância, geralmente desenvolve-se ao embrenhar-se nas atividades cotidianas “envolto em um saco, ou pano, preso às costas de sua mãe”, tendo sua educação a partir do aprender a manusear arcos, guiar barcos, não sendo necessário recorrer a nenhuma instituição para ensinar-lhe a falar, assumindo muitas vezes funções de cunho coletivo, pois o perfil de organização social presente em algumas comunidades é de inexistência qualquer tipo de hierarquia.

Ponce (1963) alega que, em uma sociedade sem classes, como se caracterizava a sociedade primitiva, os objetivos da educação derivam da organização homogênea do ambiente social, identificando-se com os interesses comunais do grupo, de maneira igualitária para todos ali presentes.

Concordando com autor citado acima, Enguita (1989) argumenta que uma característica da organização social das sociedades primitivas foi a relação estabelecida entre seus sujeitos através da instituição família, a qual é responsável pela educação e formação dos sujeitos que a compõem, sendo este processo desenvolvido ao longo de todo um percurso histórico, onde os mais velhos (adultos e/ou anciãos) ensinavam os costumes e/ou afazeres às crianças e aos jovens, sempre seguindo uma orientação familiar e a divisão social do trabalho, diferenciando os tipos de tarefas a serem realizadas entre as faixas-etárias e os gêneros.

Segundo Ponce (1963), o surgimento das classes⁸ sociais teve uma dupla origem: a primeira o escasso rendimento do trabalho humano, e a segunda, a substituição da propriedade comum pela propriedade privada. O autor indica que a divisão do trabalho favoreceu a reorganização precoce das tarefas, em função das categorias sexo e idade; além disso, a distribuição de produtos, a direção das guerras, a supervisão do sistema de irrigação foram exigindo diferentes maneiras de se trabalhar, solicitando mais esforço do sujeito, impedindo-o de realizar outras tarefas, como por exemplo, o cultivo da terra.

O outro aspecto relevante que o autor apresenta é que o aumento do excedente dos produtos possibilitou que uma parcela dos trabalhadores passasse a produzir tanto para sua própria necessidade, quanto para fazer trocas com tribos vizinhas, promovendo pela primeira vez a possibilidade do ócio, gerando na sociedade uma divisão entre administradores e executores (PONCE, 1963).

Ponce (1963) e Enguita (1989) convergem ao afirmar que a sociedade primitiva era constituída por elementos sociais igualitários, comunais, e que a educação ocorria neste espaço; porém, passam a divergir quando se percebe a mudança de perfil desta sociedade, agora de classes e hierarquizada, gerando a divisão do trabalho, por sexo e idade, iniciando um novo modo de uso da terra, ocasionando o aumento do lucro para alguns membros desta sociedade.

A divisão do trabalho confirma-se, por exemplo, na sociedade Romana, onde a aprendizagem dos sujeitos era desenvolvida pela família, o envolvimento dos jovens estendia-se até a fase adulta da vida, acompanhando o pai no trabalho agrário, nas atividades da terra, ou no envolvimento da guerra, principalmente; enquanto as mulheres da família ajudavam nos afazeres domésticos, ou seja, a sede de aprendizagem social e de atividades diversas para o trabalho, nessa época, era predominantemente o ambiente familiar (ENGUITA, 1989).

⁸ Nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes. No caso da sociedade capitalista, uma parcela considerável dos produtos da atividade de trabalho é incorporada ao capital, ou seja, a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

Sobre o assunto, Alves (2005) também alega que nas comunidades primitivas a relação entre qualquer membro das gerações adultas com cada elemento das novas gerações se dava nas atividades de coleta de frutos e raízes, caça, pesca, lavrar a terra, conservar e preparar alimentos, surgindo assim a relação educativa inicialmente restrita ao núcleo familiar e nas comunidades as quais estavam inseridas, assim como na sociedade escravista, na qual os adolescentes mantinham uma relação de aprendizes com seus pais, na realização de atividades agrícolas e pastoris.

Assim, percebe-se que no próprio ambiente familiar ocorria a educação dos mais novos a partir das experiências dos mais velhos, através da realização das atividades domésticas, agrárias e de coletas de frutos, aumentando cada vez mais a relação de trabalho entre os membros desta comunidade, ocasionando a especificidade em cada tarefa, seja entre homens, mulheres, crianças ou anciãos.

E esse processo de educação, ao longo do tempo, descaracterizou-se, tornou-se uma atividade externa à família, surgindo a figura do professor (preceptor) e do educando (discípulo), estabelecendo-se entre eles uma relação de ensino e aprendizagem, porém, individualizado, o qual era o preceptor quem detinha o domínio de todas as etapas do processo educativo, era quem possuía o conhecimento e o poder de esclarecer as coisas do mundo aos seus educandos. Em outras palavras, Enguita (1989, p. 167) ressalta que “[...] a relação pessoal com o pai, a mãe ou outros adultos da família é substituída na escola pela relação com o professor”.

Pois como afirma Alves (2005, p. 18),

O mestre ou preceptor, na educação, era o senhor dos segredos do trabalho didático, e dominava todas as etapas e operações das atividades de ensino. Não por acaso, o educador foi designado mestre. Alternativamente, foi denominado pela expressão equivalente de preceptor. Na sociedade feudal, o mestre artesão foi celebrado como um trabalhador que tinha o domínio pleno, tanto no âmbito teórico quanto no plano prático, da atividade à qual se dedicava. Ele era o senhor dos segredos de seu ofício.

Ou seja, a figura do professor passa a surgir e ser presente na sociedade ocidental, entre os séculos X e XI, ainda denominado de preceptor, realizando atendimentos à jovens de maneira individualizada, pois estes haviam sido deixados sob sua responsabilidade, os quais dividia seu tempo diário de ensino, sendo, a organização do trabalho didático, então, comparada a reprodução da própria organização técnica do trabalho artesanal.

Mas, para entendermos melhor o movimento de mudança que ocorreu na organização do trabalho didático, o qual sofreu influências diretas da forma de organização do trabalho artesanal, faz-se necessário que tratemos primeiro do trabalho artesanal e, posteriormente, do trabalho didático. Vejamos.

A origem da escola⁹ moderna pode ser melhor compreendida através de sistematizações realizadas por autores como Jan Amos Comenius (1592-1670), ou simplesmente, Comenius, que em seu tempo histórico, século XVII, entendia que o estabelecimento escolar deveria ser uma oficina, a qual se fundamentaria através dos parâmetros das artes. Eram nestas oficinas que ocorriam a construção de utensílios domésticos e comerciais para uso da população, denominados de artesanatos, ou seja, o trabalhador que atuava com esta organização de trabalho era conhecido como artesão.

Os artesãos, eram os sujeitos que detinham o total controle sobre sua produção, desenvolviam cada uma das etapas no processo de construção de determinado produto, eram independentes, realizavam suas tarefas em suas próprias residências, controlavam totalmente seus dias e tempo de trabalho, e como de costume, guardavam as segundas ou terças-feiras para se recuperarem dos excessos do domingo. Como corrobora Enguita (1989, p. 48.),

Os artesãos, em sua maioria, de fato, eram independentes ou estavam submetidos ao trabalho domiciliar, honravam de um modo ou outro a “Santa Segunda-Feira” e até a “Santa Terça-Feira”, isto é, dedicavam esses dias à recuperação dos excessos do domingo, costume que se manteve durante um longo tempo uma vez convertidos em assalariados.

O autor ainda alega que os trabalhadores pré-industriais controlavam seu processo de trabalho, possuíam uma economia primitiva, seus meios de produção eram rudimentares, eram os próprios artesãos quem colocavam os meios a seu serviço, suas técnicas eram simples, podendo ser dominadas por qualquer sujeito, colocando o trabalhador numa posição de controle absoluto de seu processo.

Isso nos faz perceber que com o avanço das indústrias a maioria dos trabalhadores não possuía mais o controle e nem a intensidade de seu trabalho, devendo este trabalhador, ter de se submeter aos ritmos impostos pela máquina, ou por que não dizer, pelo patrão, o novo detentor do processo de produção, ou seja, é a passagem da produção artesanal, individual, para a manufatura, uma produção coletiva, a qual representa a inversão no processo de produção, de independente para o dependente.

Mais uma vez recorre-se a Enguita (1989) para ratificar a mudança dos modos de produção na substituição do trabalho artesanal, antes realizados individualmente, agora como um trabalho coletivo através do processo manufatureiro.

⁹ A escola é uma instituição social, cujo papel fundante e específico consiste em propiciar o acesso e a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao conhecimento sistematizado (saber elaborado) daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Através da desqualificação do trabalho, da imposição de um ritmo mecânico e da possibilidade de substituir os artesãos de costumes arraigados por camponeses, por trabalhadores braçais não qualificados, por mulheres e crianças, a inovação tecnológica serviu para ir quebrando pouco a pouco a resistência à nova vida fabril (p. 51).

Com o processo de produção em plena expansão, o artesão viu-se obrigado a incorporar as bases técnicas do artesanato à manufatura, pois esta representou a evolução dos níveis de produção, através da divisão do trabalho, devido à própria necessidade de incluir mais artesãos no processo manufatureiro, especializando-os em suas funções, além dos instrumentos de trabalho, que ganharam novas adequações e formas de utilização.

Como afirma Alves (2006, p.72),

A combinação das atividades executadas por diferentes trabalhadores viabilizou a manufatura, pois resultou na elevação da produtividade do trabalho. Isto é, um mesmo número de trabalhadores atuando de forma coletiva e combinada, segundo regras da divisão do trabalho, produzia mais mercadorias que o mesmo número de artesãos trabalhando isoladamente. A superação do artesanato pela manufatura, portanto, pode ser entendida como o resultado da emergência de uma nova força produtiva, imanente ao caráter social assumido pelo trabalho, que, ao elevar sua produtividade, redundou num salto qualitativo, pois, sobretudo, fundou as bases da produção capitalista.

Através deste processo, a manufatura, apropriou-se das bases técnicas do artesanato, porém, a produção continuava dependendo das habilidades artesanais (destreza, força e precisão) dos artesãos, sem que fosse alterada a qualificação do trabalhador, além disso, a produção detinha-se em um único espaço, era concentrado em um único local, em instalações maiores e menos dispendiosas, diferente das pequenas e dispersas oficinas artesanais.

Agora em seu estágio mais avançado, a manufatura passou a ser desenvolvida especificamente por diversos trabalhadores, cada um realizando atividades parcial, em unidades de trabalho mais simples, submetendo-se as especializações no interior do processo de trabalho, logo, essa divisão, simplificação do trabalho, em virtude da especialização do trabalhador seriam resultados das mazelas, gerando a desqualificação do mesmo (ALVES, 2006, p.83).

Quando se refere à organização do trabalho artesanal, evidencia-se a divisão e especialização do trabalho e do trabalhador aos conhecimentos teórico-práticos dos artesãos que foram sendo limitados ao longo de seu processo histórico, chegando ao ponto de executarem apenas funções específicas, perdendo grande parte do domínio de seu processo de trabalho; essas condições impostas através do mundo do trabalho, assemelha-se substancialmente às condições do processo de ensino e aprendizagem, ocorridas através de uma nova sistematização do trabalho didático.

A partir do século XVII, a organização do trabalho didático se expressa através de um conjunto de conhecimentos sistematizados entre outros por Wolfgang Ratke (1571-1635),

Comenius (1592-1670), e que resultaram da união dos conhecimentos da pedagogia, ou seja, a ética e o sentido prático empírico. Buscava-se assim, um sistema pedagógico articulado, o qual constituía a raiz para compor a ação didática, sendo esta compreendida como a arte de ensinar tudo a todos.

Como consequência, apresenta-se ao longo do processo histórico da educação, ações ocorridas durante as atividades educativas, transformando-se em trabalho didático, o qual é determinado pela forma de organização da própria sociedade através de seus sujeitos.

Percebe-se então, que a atividade educativa traduzida nos elementos educação e ensino, passou por uma ampla sistematização e redefinição, já que se converteu em um processo com maior organização; com isso aos poucos vai deixando de ser uma atividade predominantemente espontânea, considerando as demandas então colocadas pela sociedade de então, que demandava a ampliação dos conhecimentos necessários para a formação das novas gerações.

A diferenciação na organização do trabalho didático passou a reproduzir a própria maneira de organização do trabalho artesanal, caracterizando-se como um trabalho individualizado, neste caso, um ensino individualizado, envolvendo o educador (preceptor) num pólo e o educando (discípulo) no outro (ALVES, 2005, p. 19).

A comparação da organização do trabalho didático com o trabalho artesanal, afirma-se a partir do momento em que os mestres não mais realizavam seus atendimentos individualizados, devido à própria escassez de preceptores, e a demanda por formação escolar, ocasionando uma crise na forma de atendimento, surgindo então novos procedimentos de ensino, e espaços para o atendimento de maneira coletiva.

O conjunto desses novos procedimentos de ensino se encontram sistematizados na obra de Comenius (1592-1670), especialmente na obra *Didática Magna*¹⁰, uma espécie de manual didático, que comportava toda a gama de especializações, os diferentes momentos de escolarização e as várias áreas do conhecimento, caracterizando-se como um registro clássico da época, que promoveu a transição e a necessidade histórica decorrente da superação do mestre artesanal pelo preceptor manufatureiro. Como afirma Alves (2006, p. 88),

A simplificação do trabalho didático, tanto para o aluno como para o professor, ganhava destaque nas considerações de Comenius, ao mesmo tempo em que a sala de

¹⁰ Didática significa arte de ensinar, *Didática Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera (COMENIUS, 2001, p. 13).

aula começava a ser tratada como um espaço cujo domínio se deslocava do professor para o manual didático.

Antes, os educadores consultavam sistematicamente os livros clássicos para o desenvolvimento das atividades didáticas, depois de Comenius (1592-1670), a nova tecnologia da época manufatureira, o manual didático, tornou-se o instrumento por excelência do trabalho didático, provocando a especialização do trabalho do professor. “Assim, concretizou de uma forma evidente, também, a reprodução da divisão do trabalho, dentro do estabelecimento escolar, de um modo similar ao ocorrido anteriormente no processo da manufatura” (ALVES, 2006, p. 88).

Brito et al. (2010), corrobora mostrando que a divisão do trabalho didático, gerou a especialização e simplificação das tarefas realizadas pelos professores (preceptores), auxiliado por novos instrumentos didáticos, como por exemplo, o manual escolar.

Assim como no processo produtivo as manufaturas introduziram a divisão do trabalho com a decorrente especialização e simplificação das funções, Comênio preconizou a divisão do trabalho pedagógico, conduzindo à especialização e simplificação das tarefas do professor, facilitadas pela introdução de novos instrumentos do trabalho didático, entre os quais se destacou o manual escolar (p. 14).

Assim, nesse contexto histórico, já se iniciara a exploração do homem¹¹ através de novos instrumentos implantados pelo sistema capitalista, como por exemplo, a especialização das tarefas de trabalho, onde cada atividade específica era executada por um único sujeito, gerando novas formas de desemprego, diminuição dos salários e logo do poder aquisitivo dos trabalhadores, e a própria intensificação do professor, pois se antes este possuía o total domínio de suas atividades, agora, em novas condições, detém apenas parte de seu processo de trabalho, reduzindo seus conhecimentos a um conteúdo específico, desqualificando seu próprio trabalho, transferindo suas riquezas para o capital.

Ao se tratar da especialização e intensificação do trabalho, há algo importante de ser compreendido, o processo de trabalho, e suas respectivas intensidades, são consideradas a partir das dimensões físicas, intelectuais e psíquicas do trabalhador, podendo ser ainda de maneira individual ou coletiva, nos levando a entender que as atividades concretas realizadas pelos trabalhadores, demandam esforços de suas capacidades físicas, cognitivas e sociais, como afirma Dal Rosso (2008, p. 21), “A intensidade é, portanto, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de corpo, a acuidade de sua mente, a

¹¹ O conceito de homem não é um conceito abstrato, a-histórico; pelo contrário, é um conceito concreto. Nesta concepção o homem não se define por uma natureza humana dada, universal, mas como um devir histórico que se faz, se produz pelo trabalho (IANNI, 2010, p. 85).

afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização.”

A concepção de exploração do homem pelo sistema capitalista, também aparece nas palavras de Enguita (1989) ao enfatizar que os trabalhadores, em sua maioria, não controlam mais a duração nem a intensidade de seu próprio trabalho; o assalariado deve submeter-se aos ritmos impostos pelas máquinas, aos fluxos padronizados de produção, e às formas de rendimento estabelecidas pelos patrões, seguindo seus calendários e horários, tendo o trabalhador o controle do processo de trabalho de maneira limitada.

Assim, no modo de produção capitalista, no qual os meios de produção ficam nas mãos dos patrões (burguesia), semelhante à sociedade escravista, que ficavam sob o domínio dos senhores de engenho, “[...] o controle e a intensidade sai das mãos do trabalhador e é, total ou parcialmente, definido pelo empregador” (DAL ROSSO, 2008, p. 24).

Com a perda do domínio do controle de seu trabalho, o professor (preceptor), não mais realizará o ensino individualmente, mas através de um novo processo, coletivo, surgindo as primeiras “escolas”, estabelecimentos que nada mais eram do que espaços físicos devotados a realizar atividades de ensino, que inicialmente atendiam os quadros de formação da igreja católica, em seguida os filhos da nobreza e da burguesia (ALVES, 2005).

Para Lopes (2011, p. 43) “[...] a escola, escolarização, alfabetização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social”, além disso, esse processo educacional que antes era familiar, passou a ocorrer em ambientes específicos, em espaços destinados a poucas pessoas, valendo-se da organização em classes.

Segundo Saviani (2013, p. 52),

A organização das classes dava-se pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e com o mesmo nível de instrução aos quais se ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo cada classe regida por um professor.

Então, entende-se que a organização das classes escolares, se deu a partir do movimento de ampliação do quantitativo de discípulos, produzindo não somente o espaço escolar para atendimento, mas, também, a configuração de uma nova relação educativa que exigia mais sistematização, logo, maior organização do trabalho didático para estabelecer procedimentos educacionais individuais e coletivos.

O surgimento da escola moderna se deu a partir dos estabelecimentos católicos, a exemplo dos monastérios e as catedrais; os monastérios, atendiam os filhos da nobreza que quisessem dominar sobretudo os conhecimentos da gramática; e as catedrais, instituições típicas

dos burgos, incorporaram a escola, atendendo aos jovens nobres e os filhos da burguesia, porém, seguindo ainda a forma de ensino individualizado.

De acordo com Alves (2005), as escolas dessa época não se assemelhavam com as escolas da atualidade, pois, mesmo atendendo um conjunto de jovens, a relação educativa continuava sendo individualizada.

As “escolas” dos monastérios e das catedrais, enquanto espaços físicos destinados ao exercício da atividade de ensino eram, tão-só, locais onde se realizavam os encontros do preceptor e de seus discípulos. Nem de longe essas “escolas” poderiam ser aproximadas às de nossa época, pois, mesmo agrupando um conjunto de jovens, a relação educativa continuava sendo de natureza individual. O preceptor atendia individualmente cada um dos jovens cuja educação havia sido colocada sob a sua responsabilidade, dividindo sua atenção entre eles pela distribuição de seu tempo diário de trabalho (ALVES, 2005, p. 23).

Como os monastérios e as catedrais, eram espaços que serviam de instituição escolar para o desenvolvimento de estudos destinados ao atendimento de jovens que aspiravam a vida religiosa, como os filhos da nobreza e depois da burguesia. De certo modo, quando os mestres de renome conseguiam reunir um número maior de discípulos, desenvolvendo uma atividade de itinerância, utilizavam alguns espaços improvisados, como praças e jardins públicos, ou mesmo espaços privados cedidos pelos pais dos discípulos, além disso, quanto maior a fama do mestre, maior era o número de estudantes que o procuravam (ALVES, 2005).

Com as mudanças nos espaços de atendimento e do número de estudantes atendidos, que incluíam crianças e jovens, foi se modificando também a configuração da relação educativa, exigindo uma maior sistematização, expressando de maneira intencional a organização do trabalho didático, na qual a relação entre preceptor e discípulo (professor e aluno) fosse tanto individual quanto coletiva.

Segundo Saviani (2010, p. 12), “[...] o trabalho didático na história da educação, corresponde ao modo como, ao longo da história, foi realizada a atividade educativa”, ou seja, a atividade educativa destacou-se do processo de trabalho, deixando de ser apenas uma atividade espontânea para se tornar um processo sistemático, para formação das novas gerações, transmitindo os conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

O mesmo autor ainda afirma que,

Sendo a educação sistemática um processo de formação das novas gerações pela via da transmissão dos conhecimentos considerados necessários à sua inserção na vida da sociedade, compreende-se que o trabalho didático seja determinado pela forma de organização da própria sociedade (SAVIANI, 2010, p. 13).

Com isso, o processo educacional ao longo da história sofreu inúmeras alterações, seja nos espaços de atuação pedagógica, ou em seus conteúdos trabalhados, e fundamentalmente na

relação preceptor e discípulo (professor e aluno), materializando novas ações educativas, novas ações docentes e discentes, organizando de maneira pontual um novo conceito de trabalho pedagógico.

1.2 O Modo de Produção Capitalista.

1.2.1 O Trabalho Material e Não Material.

Ao longo da história da existência humana, o homem se modificou diversas vezes para adequar-se às condições adversas impostas pela natureza, ocasionando-o inúmeras alterações fisiológicas, cognitivas e socioculturais, ampliando cada vez mais seu desenvolvimento humano e a capacidade de se transformar, “[...] o próprio desenvolvimento do seu corpo, do cérebro, da fala e da relação entre os homens origina-se do trabalho” (PRIEB; CARCANHOLO, 2011, p. 147).

O processo de transformação do ser humano se deu objetivamente através de sua relação com a natureza, ao invés do homem se adaptar ao meio, ele adaptou a própria natureza à sua volta, e transformou o que ela lhe oferecia para subsidiar suas atividades cotidianas, garantindo assim sua existência ao longo da história, resistindo às intempéries da vida.

O homem enquanto natureza e animal se confunde com a natureza em geral e com o mundo animal; mas pelo trabalho, na relação com os demais homens, se distingue e se produz homem, torna-se o único ser capaz de apropriar-se da natureza, transformá-la, de criar, e fazer cultura. Poder apropriar-se da natureza, transformá-la pelo trabalho é, então, uma condição para o homem poder produzir-se enquanto tal (IANNI, 2010, p. 86).

Compreende-se que as modificações sofridas pelo homem através de suas próprias ações, o levou a realizar uma condição básica e fundamental da vida que é o trabalho; a consecução do trabalho é o que diferencia o ser humano dos demais animais, trata-se de uma atividade fundante para a existência humana, e porque não dizer que foi o trabalho o criador do próprio homem.

Como descreve Saviani (2011, p. 11),

[...] com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho.

Isto é, a atividade de transformação da natureza realizada pelo homem, também é realizada pelos animais, os quais modificam-na de acordo com suas necessidades, porém, realizam de maneira instintiva, sem a consciência de tal ação; é nesse sentido que o homem se

diferencia dos animais, pois enquanto estes fazem as modificações de seu ambiente por instinto, o homem realiza através de um ato consciente e intencional, projetando mentalmente as ações e os objetivos, materializando seus propósitos através do trabalho. “E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2011, p.11).

Então, é pelo trabalho que o homem garante a manutenção de sua vida, com novas formas de organizar-se de maneira individual e coletiva, transformando a natureza, atendendo às suas necessidades imediatas de sobrevivência, deixando para as futuras gerações o legado de sua história através de seu trabalho.

Segundo Marx (2016, p. 211),

Antes de tudo, o trabalho é um processo que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

A elaboração e execução mecânica do trabalho é uma atividade especificamente humana, a qual é traduzida pela produção de bens materiais, objetos necessários à sobrevivência do homem em sociedade, assegurando sua subsistência no intercâmbio entre ser humano e natureza.

Pinto (2013, p. 15) afirma,

Que o trabalho, em sentido amplo – como um conjunto de atividades intelectuais e manuais, organizadas pela espécie humana e aplicadas sobre a natureza, visando assegurar sua subsistência – nunca deixou (como não deixa atualmente) de ser realizado, por homens e mulheres, ao longo da história.

Dessa forma, o trabalho é um processo da existência humana, comum as mais diversas formas de sociedade, seja primitiva, feudal, escravista e capitalista, ou seja, trabalho é produção de riqueza.

A origem do trabalho encontra-se na necessidade de a humanidade satisfazer suas necessidades básicas, evoluindo para outros tipos de necessidades, mesmo supérfluas. Assim, trabalhar é produzir riqueza, o que é necessário em todos os modos de produção, seja no comunal primitivo, no escravista, no feudal, no capitalista ou nas experiências socialistas (PRIEB; CARCANHOLO, 2011, p. 147).

“O que muda é a forma de produzir, a tecnologia utilizada e a relação entre o sujeito que produziu e o que se apropria do que foi produzido; tal forma varia de acordo com o tipo de organização de sociedade” (PRIEB; CARCANHOLO, 2011, p. 139). E na sociedade capitalista,

considerando suas especificidades na relação social, o trabalho como atividade produtiva, age como mediador entre o homem e a natureza, esta relação promove a transformação do homem através de seu próprio trabalho: “Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 2011, p. 11).

Ou seja, toda ação humana sobre a natureza, seja ela física ou intelectual, em benefício do próprio homem, é trabalho. Pois ao transformar a natureza, o homem transforma a si próprio, também em função das ações e relações sociais que estabelece com os outros sujeitos, tornando-se sujeito social pelo processo de trabalho.

A denominação trabalho, além de designar toda uma relação estabelecida entre o homem e a natureza, pode referir-se também a um instrumento de tortura, do latim, *tripalium*, utilizado na repressão física de prisioneiros de guerra e escravos fugitivos, tendo sua terminologia um significado de extremo desprazer nas sociedades de predomínio escravista,

[...] “trabalho” tem sido comumente atribuída ao latim *tripalium*, instrumento de tortura utilizado para empalar prisioneiros de guerra e escravos fugitivos. Assim, em sua própria terminologia, o trabalho carrega uma carga de esforço e desprazer, o que é extremamente compreensível em sociedades de predomínio do trabalho forçado, cujas atividades produtivas eram desprezadas e executadas tão somente por escravos, como na Grécia e Roma antigas, cabendo aos homens livres a execução de atividades intelectuais, ligadas às ciências e às artes (PRIEB; CARCANHOLO, 2011, p. 147).

Nesse processo, na sociedade capitalista, há relações humanas que são marcadas pelo modo de produção capitalista, o qual os meios de produção estão sob o domínio de uma determinada classe, a burguesa, esta expropria o controle do trabalho de outra classe, a proletária, fazendo-a vender sua força de trabalho, e tornando-a consumidora dos meios de produção através de seu próprio trabalho.

Ou seja, o trabalhador atua sob o controle do capitalista, a quem pertence sua força de trabalho, o capitalista organiza os meios de produção para que o trabalhador realize sua tarefa adequadamente, para que não haja desperdício de matéria-prima, poupando-lhe maiores esforços, para que gaste somente a energia necessária na execução de seu trabalho (MARX, 2016, p. 219).

Frizzo (2008, p. 4) argumenta que,

O trabalho é a categoria central de análise da materialidade histórica dos homens, porque é a forma mais simples e mais objetiva, que desenvolveram para se organizar em sociedade. Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude).

Em uma sociedade capitalista, como o trabalhador não é proprietário dos meios de produção, o único bem que esse trabalhador possui é sua própria força de trabalho, sua própria capacidade de realizar trabalho, seja físico ou intelectual, sendo obrigado a vendê-la ao livre mercado do capital.

Ou melhor, no sistema capitalista, o trabalho possui um valor desgastante e injusto, onde o trabalhador tem de vender sua força de trabalho, em um tempo determinado, e em troca, recebe um valor (salário), que não é compatível com seu tempo e intensidade de trabalho, ou seja, o trabalhador troca sua mercadoria, força de trabalho, pela mercadoria que o capitalista lhe oferece, salário,

De um lado, o trabalhador encontra-se alienado do fruto do seu trabalho, pois ele produz não para si, mas para o proprietário dos meios de produção; de outro, o trabalhador não encontra satisfação em seu trabalho pois não tem qualquer poder sobre a forma de produzir, o que lhe traz, em vez de satisfação, apenas desgaste físico e mental (PRIEB; CARCANHOLO, 2011, p. 149).

Assim, se o trabalho, como “[...] atividade essencial e vital a existência humana traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto sujeito em seu processo de humanização, pode também, causar um processo inverso, o de alienação por meio de seu próprio trabalho” (FRIZZO, 2008, p. 4).

Percebe-se então, que a relação homem e natureza ao longo da história foi se reestruturando de acordo com o desenvolvimento humano, considerando o contexto histórico vivido, e que a concepção de trabalho também se ressignificou, pois o homem passou a produzir conhecimentos, a compreender o trabalho não apenas com características materiais, mas como algo não material, proporcionando mudanças consubstanciais no modo de produção capitalista.

A história nos mostra que as mudanças ocorridas no modo de produção capitalista, têm sido marcadas pela divisão da sociedade em classes, heterogêneas e antagônicas, e que as relações sociais que se estabelecem através da produção de conhecimento material e não material, promovem o desenvolvimento da totalidade dos seres humanos por meio do trabalho.

Então, é por meio do trabalho que o homem incorpora, de forma historicamente universal, a natureza dos conhecimentos acumulados pela humanidade, é através desse processo que as necessidades dos seres humanos se ampliam, surgindo necessidades propriamente sociais (SAVIANI; DUARTE, 2012). Assim, a necessidade de garantia dessa ampliação dos conhecimentos é que gera o trabalho educativo, atividade esta específica dos seres humanos, a qual é responsável pelo processo de formação humana.

“No início do processo histórico de humanização do homem pelo trabalho, a educação, realizava-se como decorrência imediata da produção material e da apropriação coletiva dos

meios de existência humana” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 41). Ou seja, o homem relacionava-se com a natureza, e o trabalho educativo desse homem, coincidia com o seu próprio agir e existir através do trabalho, dessa forma, a produção e reprodução da vida social se concretizava pelos conhecimentos desenvolvidos no convívio com a natureza.

Porém, essa relação do homem com a natureza, ocorrida através de um trabalho educativo abriu perspectiva para o surgimento de uma outra categoria, denominada de trabalho não material. Que, segundo Saviani (2011, p. 12) “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”.

Então, significa dizer que a educação é um fenômeno próprio, peculiar, singular de existência na vida dos seres humanos, ela é, de maneira contundente a exigência do processo de trabalho, sendo a educação o próprio trabalho, ou seja, “[...] obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material” (SAVIANI, 2011, p. 12).

Com isso, a educação e seus conhecimentos historicamente acumulados oriundos do trabalho educativo não é um simples processo isolado, muito pelo contrário, é elaborado e socializado de maneira coletiva, concreta e intencional pelos seres humanos, podendo assim dizer que a natureza humana não é dada pelo homem, e sim construída.

Consequentemente Saviani (2011, p. 13) define o trabalho educativo como,

O ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo).

Assim, compreende-se que o trabalho educativo humaniza cada indivíduo singular, através da apropriação dos conhecimentos produzidos e historicamente acumulados pelo coletivo dos seres humanos, por isso, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais que são essenciais à sua formação e constituição humana, ele também se humaniza.

Por isso então, afirma-se que o trabalho educativo, possuidor da intencionalidade de transformação humana, diferencia-se das formas espontâneas de educação, as quais ocorridas em outras atividades, também possuem fins, mas que não são de produzir a humanidade nos indivíduos singulares, pois produzem resultados educacionais indiretos e não intencionais (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Justifica-se a educação ser classificada como um elemento da categoria do trabalho não material, o fato de que durante a realização de suas atividades o seu produto não se separa

do ato de produção, e que este ato de produção imbrica-se com o ato de consumo durante o processo do trabalho educativo, afirmando-se que a natureza da educação faz parte da categoria trabalho não material (SAVIANI, 2011).

Em outras palavras, a realização de uma atividade de ensino (a aula) o professor (produtor) ao transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade/conteúdos (produto) ao seu aluno (consumidor), esse, o professor (produtor), não se separa dos conhecimentos/conteúdos durante a aula (produto), ou seja, “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2011, p. 12).

Ratificando a concepção do autor acima citado, Marsiglia (2011, p. 6) mostra que

A produção não material se caracteriza pelo trabalho produtor de ideias, valores, símbolos, conceitos, habilidades etc. A educação é trabalho não material: não produz resultados físicos (objetos) e seu produto não se separa nem de seu produtor, nem de seu consumidor. Significa dizer, portanto, que a educação depende do educador (produtor) para a consecução do seu objetivo (produção) e não se realiza sem a presença ativa do seu consumidor (educando).

Portanto, é importante ressaltar e não perdermos de vista que o trabalho educativo somente ocorre com a presença de três elementos: o professor (o produtor e transmissor dos conhecimentos/conteúdos), os conhecimentos/conteúdos transmitidos (o produto) e o aluno (o consumidor dos conhecimentos/conteúdos), e que para que esse processo se efetive, é necessário a atuação ativa do professor e do aluno, levando em consideração as condições concretas e objetivas de realização do trabalho educativo no espaço escolar.

Dessa forma, entende-se que a educação é uma ação inerente a toda formação humana, ela é concebida como um mecanismo de formação do homem para a produção e reprodução social dos conhecimentos. Porém, é necessário compreendermos que todo e qualquer modo de produção capitalista envolve processos educativos através do desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, mudanças no mundo do trabalho são sempre acompanhadas de alterações nos processos educativos.

Nas palavras de Mészáros (2008, p. 15) podemos entender que

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumentos daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Essas alterações no processo educativo são consolidadas pelas instituições formativas de ensino, responsáveis em adequar as forças de trabalho às suas necessidades produtivas, e o professor, assume centralmente a função pedagógica de orientar/educar os alunos, conseqüentemente, torna-se esse trabalhador docente o responsável pela concretização do trabalho não material desempenhado nas instituições formativas de ensino.

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Assim, o professor através de seu trabalho docente, sua organização de conhecimentos/conteúdos, bem como as instituições formativas de ensino o qual faz parte, são diretamente influenciados pelo modo de produção capitalista, ainda que esse processo não se caracterize como um trabalho material de transformação da natureza, constitui-se como um trabalho educativo do professor, inserido como categoria de trabalho não material, num processo educativo.

Considera-se então, que a educação está diretamente determinada à organização social de suas inúmeras relações no espaço escolar, por isso é necessário a participação de professores, pais, alunos e comunidade acadêmica em geral, nas relações institucionais da escola, caso contrário os interesses políticos, econômicos e culturais do capital em mantê-la como última opção de investimento, com um grau de menor importância social, levará todos a uma alienação do trabalho educativo, reproduzindo as diferenças de classes e os demais problemas sociais gerados no interior do espaço escolar.

1.2.2 A transformação do mundo do trabalho: o modo de produção capitalista e sua reestruturação produtiva.

O modo de produção capitalista desenvolveu-se e expandiu-se pelo mundo através da constituição de diferentes métodos de produção (ALVES, 2011), tendo como exemplos, o taylorismo, o fordismo e o toyotismo, os quais foram determinantes no surgimento do movimento comercial denominado de reestruturação produtiva.

Esta reestruturação produtiva determinada pelo grande capital a partir do século XIX, foi marcada pelas inovações industriais dos métodos de produção capitalista, que iniciam com a redução do tempo de produção, e intensificação do trabalho, passando pela utilização de esteiras, com produção em massa de larga escala, chegando a racionalização técnica do

trabalho, produzindo tudo, sem desperdícios, no tempo certo, alterando diretamente a morfologia da produção de mercadorias em vários setores da indústria e de serviços (ALVES, 2011).

No período de transição do século XIX para o século XX, houve uma forte mudança no mundo do trabalho, Frederick Winslow Taylor (1856-1915)¹², através de suas pesquisas, lançou as bases para o tratamento científico do trabalho, as quais resultaram em significativos aumentos de intensidade no processo de reorganização do trabalho.

Em sua proposta de “organização científica do trabalho”, Taylor, elaborou o exemplo mais evidente de elevação da intensidade do trabalho, proporcionando ao trabalhador a realização da mesma atividade em menos tempo, devido a sua redução de movimentos, realizando-os milimetricamente sem desperdício de energia, assim, rendendo ainda mais na execução dos movimentos “O taylorismo pode ser pensado como uma reorganização do trabalho fora de um período de revolução tecnológica. Em suma, o grau da intensidade varia combinada ou isoladamente em função de alteração das condições técnicas e de mudanças em sua própria organização” (DAL ROSSO, 2008, p. 46).

Ou seja, para eliminar o tempo vago entre uma atividade e outra realizada pelo trabalhador, pois ele já possuía características próprias na efetivação de suas atividades, Taylor, resolveu criar mecanismos de controle, como por exemplo, subdividir ainda mais as atividades, em diferentes tarefas, medindo com um cronômetro a duração de cada movimento, determinando o tempo “real” gasto em cada operação, como mostra Pinto (2013, p. 26),

Refletindo sobre como acabar com a proteção do tempo de trabalho, chegou à conclusão de que se subdividissem ao extremo diferentes atividades em tarefas tão simples quanto esboços de gestos, passando então a medir a duração de cada movimento com um cronômetro, o resultado seria a determinação do tempo “real” gasto para se realizar cada operação.

Naturalmente que essa estratégia de subdivisão das atividades possibilitou a cada trabalhador o seu cumprimento integral, sem a necessidade de acumular tarefas e nem conhecimentos sobre outras atividades, apenas possuindo um conhecimento mínimo sobre suas operações, aumentando consideravelmente o nível de especialização do trabalho.

Seguindo essa lógica, no sistema taylorista, todo trabalhador seguia uma hierarquia organizacional e funcional que orientava os trabalhadores nas fábricas, deveriam empregar toda sua criatividade, seus conhecimentos técnicos, suas competências profissionais, suas

¹² Taylor, um norte americano, de família pertencente à classe média, nascido no subúrbio da Filadélfia, em 20 de março de 1856, formou-se como Engenheiro em 1885, foi o criador das bases do sistema taylorista de produção, o iniciador da eficiência industrial, sendo chamado com inteira justiça, de o “Pai da Organização Científica do Trabalho”, contribuiu de maneira eficaz para o desenvolvimento industrial do século XX (TAYLOR, 1990).

habilidades pessoais, esforço psíquico, intelectual e físico, concentração e destreza para a realização de suas tarefas, tornando-se trabalhadores especializados, padronizados, com o objetivo de reduzir a quantidade de operações desnecessárias, tudo com a maior economia de energia, dentro do menor tempo possível (PINTO, 2013).

Taylor no início do século XIX alegava que a melhor maneira de realizar um trabalho com eficiência era a partir do desenvolvimento de estudos científicos de engenheiros e administradores, os quais tinham como alvo a redução do tempo de realização de trabalho dos empregados, restringindo-os cada vez mais, chegando ao ponto de cronometrar o tempo de execução das atividades, intensificando ainda mais o trabalhador.

Tempos depois, é criado o sistema de produção fordista, por John Henry Ford (1863-1947)¹³, o qual se baseou também na racionalização da produção capitalista, porém com inovações em técnicas organizacionais que se articulam com a produção em larga escala, ou seja, uma produção em massa, com o objetivo de atingir um número maior de pessoas, de clientes, de consumidores.

Nesse sentido, a ideia básica da produção era padronizar as mercadorias fabricando-as em grande escala, em centenas ou milhares por dia, com o intuito de reduzir os custos, devido ao aumento do consumo pela população, proporcionando assim, mais lucro à empresa, “[...] afinal, para organizar a produção em larga escala, foram feitas diversas experiências que exigiram, ao padronizar os produtos, a padronização dos próprios processos produtivos envolvidos em sua fabricação.” (PINTO, 2013, p. 34-35).

Ford adaptou a intensidade da produção, utilizada por Taylor, em suas mercadorias, ou melhor, na elaboração de suas mercadorias através de sua produção. Utilizou-se dos sistemas de cadeias produtivas ou esteiras rolantes empregados nos abatedouros de animais, para sua produção de automóveis em massa, e demais produtos industriais.

Como afirma Dal Rosso (2008, p. 61),

Ford mantém o departamento de planejamento da empresa, pois sabe que a divisão do trabalho entre concepção e execução é a peça central do método, mas introduz a esteira de produção, a cadeia de produção, de tal forma que a velocidade e o ritmo, que anteriormente exigiam controladores para ser aplicados, agora passam a ser determinados por um mecanismo mecânico, pela velocidade variável da esteira de produção.

¹³ Henry Ford, um norte americano, nascido na cidade de Springwells, em 30 de junho de 1863, teve a função e mecânico e depois de Engenheiro, escreveu livros como “Minha Vida e Minha Obra” (1922) e “Hoje e Amanhã” (1926), mas destacou-se mesmo como um grande fabricante de automóveis, revolucionando com seus modelos de carro T, de cor preta, tornando-se um dos principais responsáveis pela popularização do automóvel como meio de transporte, fundando a *Ford Motor Company*, atualmente conhecida como empresa *Ford* (SZEZEBICKI et al, 2004).

Ou como nos apresenta Pinto (2013, p. 36) era,

Um mecanismo de transferência, que pode ser um trilho, uma esteira, ou um conjunto de ganchos ligados a um mecanismo de tração integrado a um comando único que lhe transmite um movimento regular ao longo do tempo. A cada um desses ganchos, ou em cima da superfície da esteira, os objetos de trabalho são atados e assim são transferidos praticamente para todas as seções de trabalho em que se divide os setores de produção, sofrendo a intervenção dos trabalhadores (que, por sua vez, se encontram distribuídos uniformemente em cada ponto dessas seções) até que possa ser, então, retirado dessa linha, testado, embalado e levado ao estoque de produtos acabados.

Assim, compreende-se que o sistema taylorista foi incorporado pela tecnologia e organização de trabalho do sistema fordista, caracterizando a substituição de algumas atividades humanas, como o deslocamento dos objetos, por máquinas automáticas, impondo aos trabalhadores a realização de seu trabalho dentro de um pequeno espaço, restringindo suas atividades.

Os novos padrões de produção, o novo perfil do mercado consumidor e a necessidade imediata de atender as demandas do comércio, aceleraram-se e modificaram-se na mesma proporção da reestruturação da sociedade, tornando-se esta, uma sociedade globalizada.

É quando surge a globalização na sociedade contemporânea do século XX, e conseqüentemente o avanço do capitalismo, ou seja, a expansão das instituições (empresas, escolas, Universidades, comércios, indústrias etc.) que organizam as relações capitalistas de produção, considerando que a “[...] globalização é um fenômeno amplo, que afeta todas as dimensões humanas: demográfica, cultural, étnica, de gênero, de emprego etc” (IANNI, 1994, p. 7), transformando o que seria algo local, regional, em algo nacional e internacional.

Com o avanço do processo da globalização mundial, o qual transformou o mundo e a sua divisão internacional do trabalho, fez romper fronteiras do tipo demográfica, temporal, cultural, política e econômica, demonstrando que o sistema fordista já não mais comportava a demanda do mercado mundial, não mais se enquadrava ao novo perfil de produção, o qual, com a globalização, corresponde a racionalidade e organização flexível da produção, do trabalho e dos trabalhadores, como é evidenciado nas palavras de Ianni (1994, p. 11),

As tradições socioculturais e políticas de cada país, bem como as diversas formas de organização da vida e do trabalho, são levadas a combinar-se com outros padrões socioculturais e políticos, correspondentes à racionalidade embutida na organização flexível da produção e do trabalho, envolvendo a dimensão mundial da nova divisão do trabalho.

Assim, o modo de produção taylorista-fordista¹⁴, não mais conseguiu dar conta das produções, devido à nova configuração do mapa comercial do mundo, ou seja, dos novos

¹⁴ Os sistemas taylorista e fordista são também conhecidos por sistema de produção taylorista-fordista, pois foram os dois primeiros mais importantes sistemas de produção industrial, modificando a organização do trabalho,

padrões dominantes, os quais geraram parâmetros e sistemas de referências, de maneira local e internacional, sendo necessário um novo processo que produza diferentes mercadorias em um curto e imediato espaço de tempo, para atender ao novo perfil consumista da sociedade, mantendo o padrão de qualidade dos produtos, com rápida entrega dos mesmos.

Isso fica evidente com o surgimento do sistema de produção toyotista, ou toyotismo¹⁵, criado pelo engenheiro Taiichi Ohno (1912-1990)¹⁶, no Japão, na década de 1950, surgiu dentro das fábricas Toyota, com o objetivo de produzir mercadorias sem desperdício de materiais e de suas próprias mercadorias. Seu ponto inicial é a partir da crítica elaborada ao sistema fordista, o qual era “dissipatório”, montado essencialmente sobre os desperdícios, ocasionando uma superprodução em tempo de espera. Como disse Ohno, “a cadeia de montagem do sistema Ford de produção em massa estava na origem dos desperdícios”

Os desperdícios devem ser eliminados sem qualquer demora. Nos gestos que constituem trabalho pode-se separar, adicionalmente, aqueles que acrescentam valor ao trabalho total e aqueles que não. Quanto ao trabalho que não agrega valor, a meta é reduzi-lo a zero, por meio da reorganização da produção (DAL ROSSO, 2008, p. 64).

Segundo Pinto (2013, p. 46), “[...] o sistema toyotista de organização tinha como fundamento uma metodologia de produção e de entrega mais rápida e precisa que os demais, associada justamente à manutenção de uma empresa ‘enxuta’ e ‘flexível’”. Isso era em decorrência da objetividade da produção de suas empresas e funcionários, ao passo que desenvolviam e forneciam suas mercadorias através de uma descentralização da produção, valendo-se de uma força de trabalho polivalente, a qual executava diversas tarefas, como por exemplo, de limpeza, controle de máquinas, manutenção do espaço de trabalho etc.

Essa reorganização na estrutura do sistema de produção capitalista originou o tipo de produção realizada “a tempo certo”, ocorrendo gradativamente, uma inversão no pensamento da relação entre fábrica e sistema de consumo, bem como, uma “reconversão” do trabalho especializado em trabalho polivalente. Com isso, produzia-se tudo a “tempo justo”¹⁷, isto é,

aumentando e intensificando a produtividade do setor automotivo, espalhando-se para o mundo todo (DAL ROSSO, 2008, p. 31).

¹⁵ O toyotismo é a “ideologia orgânica” do novo complexo de reestruturação produtiva do capital que encontra nas novas tecnologias da informação e comunicação e no sociometabolismo da barbárie, a materialidade sociotécnica (e psicossocial) adequada à nova produção de mercadorias (ALVES, 2011, p. 43).

¹⁶ Ohno, nasceu na China, em uma cidade chamada Dalian, em 29 de fevereiro de 1912, formou-se como Engenheiro Mecânico, entrou para trabalhar na empresa Toyota em 1932, ocupando as funções de diretor (1954), diretor gerente (1964), diretor gerente sênior (1970) e vice-presidente executivo (1975), ficando conhecido como o criador do Sistema Toyota de Produção e o pai do Kanban (OHNO, 1997).

¹⁷ Ou “*Just in Time*”, é uma expressão de origem inglesa mas que foi adotada pelos japoneses, e que na Língua Portuguesa significa “bem na hora”. É um momento de fluxo, as partes corretas necessárias à montagem, as quais alcançam a linha de montagem no momento em que são necessárias e somente na quantidade necessária. Uma empresa que estabeleça este fluxo pode chegar ao estoque zero, para produzir de forma que cada processo receba

somente aquilo que o mercado consumidor necessitaria, exatamente a quantidade e no momento certo (DAL ROSSO, 2008).

Com a aplicabilidade planejada de uma nova organização do trabalho, com novas formas e estratégias de aumentar a produção de mercadorias, os trabalhadores (empregados assalariados) foram os que mais sofreram as consequências desta reestruturação produtiva no mundo do trabalho. Novos postos de trabalho, e logo, novas maneiras de se trabalhar e produzir mercadorias foram sendo implementadas, alterando a concepção de trabalho.

Segundo Dal Rosso (2008, p. 20),

O trabalho é entendido como atividades não necessariamente remuneradas, dependentes das tarefas exercidas e realizadas, não tendo o “luxo das contribuições sociais”, ou seja, não possui as mesmas condições e direitos adquiridos que existem nos empregos.

O autor ressalta ainda que “qualquer trabalho”, autônomo ou heterônomo, do tipo assalariado ou cooperativo, escravo ou servil, e outros tipos mais, é realizado com algum grau de intensidade, ou seja,

O trabalho é a transformação da natureza realizada pelos seres humanos empregando para isso, meios e instrumentos a seu dispor e seguindo um projeto mental. Quando um projeto mental se atualiza na prática, os sujeitos que o realizam gastam um volume variável de suas energias físicas ou psíquicas. A ideia de que todo o ato de trabalho envolve gasto de energia e, portanto, exige esforço do trabalhador, está na raiz da noção de intensidade (DAL ROSSO, 2008, p. 20).

Nessas condições, o trabalhador que antes, no sistema taylorista-fordista, era especializado, dominador de apenas uma etapa do trabalho, passa a ser um trabalhador polivalente, no sistema toyotista de produção, tendo de conhecer todas as etapas da produção e realizar outras tarefas além das já antes destinadas, denominando-se assim como um trabalhador flexível.

Segundo Alves (2011, p. 50),

A flexibilidade do processo de produção requer simultaneamente uma organização flexível do trabalho, conforme destacamos na ideia de produção difusa: a constituição de polioperadores capazes de assumir multitarefas. O trabalhador deve ser capaz de ocupar diferentes postos de trabalho, de intervir em diferentes tipos de materiais, de inserir-se em diferentes segmentos do processo de trabalho etc.

Ianni (1994) nos apresenta também que o padrão flexível altera as condições sociais e as técnicas de organização do trabalho, e que a racionalidade do processo de produção ocorre em escala global,

o item exato necessário, quando ele for necessário, pois os métodos convencionais de gestão não funcionam bem (OHNO, 1997).

O padrão flexível de organização da produção modifica as condições sociais e as técnicas de organização do trabalho, torna o trabalhador polivalente, abre perspectivas de mobilidade social vertical e horizontal, acima e abaixo, mas também intensifica a tecnificação da força produtiva do trabalho, potenciando-o. O trabalhador é levado a ajustar-se às novas exigências da produção de mercadoria e excedente, lucro ou mais-valia. Em última instância, o que comanda a flexibilização do trabalho e do trabalhador é um novo padrão de racionalidade do processo de reprodução ampliada do capital, lançado em escala global (IANNI, 1994, p. 5).

Ou seja, o trabalhador além de ser flexível e polivalente, “disputava” espaço com as máquinas, pois como a tecnologia cada vez mais avançava nas indústrias, com o intuito de otimizar a produção para atender de maneira imediata o mercado consumidor, esse trabalhador era substituído por máquinas, as quais realizavam as mesmas atividades, de forma mais precisa e eficiente, reduzindo os gastos de cunho trabalhista dos trabalhadores.

Com as mudanças nos sistemas de produção capitalista (taylorista-fordista-toyotista) e do mercado consumidor, logo, vieram também a necessidade de mudança no perfil dos trabalhadores, tendo estes, por força direta dos empresários (patrões), de se adequar conforme a necessidade do mercado, ou seja, adequar sua formação, melhorar sua qualificação para atuação nas indústrias, situação que envolve diretamente o processo educacional desses trabalhadores, pois o sistema educacional de ensino, as escolas e universidades, teriam de formar novos trabalhadores, nova mão-de-obra para atender as novas exigências do mercado consumidor.

Dessa forma, a área da educação, suas instituições de ensino (escola e universidade), as profissões, os serviços, começaram a sofrer um reordenamento em suas estruturas organizativas e educacionais, adequando-se às novas necessidades e exigências do mercado, formando um novo perfil de trabalhadores, os quais valiam-se desde o aprendizado de competências e habilidades, até flexibilidade e polivalência em suas atuações profissionais.

Em outras palavras, Nozaki (2004, p. 5) afirma que,

A reorganização da base técnica do trabalho traz para a educação a incumbência de formar novas competências do trabalhador. Neste ponto, capacidades tais como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outras, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho.

A partir dessas transformações do modo de produção capitalista, o qual garante a flexibilidade do mercado de trabalho, dos trabalhadores, dos consumidores, e logo, das relações de trabalho (patrão-empregado), há claramente uma nova organização na educação, que sofre influência direta das dimensões política, econômica, social e cultural, visando preparar cada vez mais os alunos, futuros trabalhadores, para atender as demandas do mercado de trabalho,

porém, desqualificando acirradamente sua formação humana, pois no capitalismo as instituições de ensino (escola e/ou universidade), assumem a função de garantir a manutenção da força de trabalho, a qual estrutura-se através das relações de produções capitalistas, estando o trabalho humano sob o controle dos interesses do capital.

1.3 A Organização do Trabalho Pedagógico nas Instituições de Ensino: para além da relação professor e aluno.

A compreensão da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) a qual pretendemos explorar partiu inicialmente do entendimento de qual projeto histórico de sociedade queremos adotar e assumir enquanto sujeitos históricos ativos, envolvidos nas relações sociais vigentes, compreendendo que o projeto histórico surge a partir da determinação do tipo de sociedade a qual se quer formar, considerando as diversas formas de lutas travadas para a efetiva concretização desse projeto de sociedade.

Segundo Freitas (1987, p. 123) o debate realizado a respeito do projeto histórico que tangencia posições de caráter progressista¹⁸, é compreendido pelo autor quando anuncia,

O tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma cosmovisão, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Deferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos. Tais projetos fornecem bases para a organização dos partidos políticos.

Em outras palavras, esse projeto histórico com perspectivas progressistas anunciado por Freitas (1987), segue uma proposta de emancipação humana, de superação da exploração dos sujeitos históricos pertencentes à classe trabalhadora, de libertação da alienação dos sujeitos expropriados do seu direito de acesso e permanência ao conhecimento elaborado, que são “amarrados” e corrompidos pelo domínio do sistema capitalista, ou seja, busca potencializar a participação do coletivo social para a consolidação de uma sociedade socialista.

Escobar (1997, p. 14) também vem dizer que,

O projeto determina o tipo e qualidade das conexões entre os fenômenos educativos e os processos sociais desenvolvidos na sociedade em geral, de forma que as diferentes concepções de sociedades e de educação são geradas também por diferentes projetos históricos. [...] a construção de uma teoria pedagógica, capaz de orientar a prática pedagógica dos professores e possibilitar sua intervenção política efetiva e consistente no processo de educação, precisa ter sua gênese no marco de um projeto histórico superador das relações sociais da ordem capitalista, pelo que, como explicitado

¹⁸ A expressão “progressista” indica uma análise crítica da realidade social, podendo ser designada a partir das tendências pedagógicas educacionais de caráter progressista (Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos), as quais estão implícitas as finalidades sociopolíticas da educação, evidenciando-se a sustentação para uma educação emancipatória e superadora da alienação político-educacional, reforçando a luta contra o domínio da ideologia pragmatista do sistema capitalista (LIBÂNEO, 1985, p. 20).

anteriormente, assumimos o projeto histórico marxista como uma das bases do seu suporte teórico.

Ressaltamos também, além de Freitas (1987) e Escobar (1997), a valorosa contribuição de outros pesquisadores e pesquisadoras, da área da Educação (e Educação Física) que traduziram possibilidades de projeto histórico revolucionário, com caráter socialista, com vista a transformação social vigente, são eles e elas: (TAFFAREL, 1993), (NOZAKI, 2004), (MOTA, 2010), (SAVIANI, 2011), (SAVIANI; DUARTE, 2012), (FRIZZO, 2012), (BASTOS, 2013) etc.

A partir desses autores e autoras, temos a clareza de que uma educação é tida como transformadora quando se estabelece uma íntima relação a um projeto histórico socialista, de caráter revolucionário, levando em consideração a realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo a luta de classes entre a burguesia e o proletariado, com o propósito cabal de superar as estruturas político-ideológicas impostas pelo capital. Como demonstra Escobar (1997, p. 5) “[...] como revolucionária, essa educação só pode ser vinculada a uma Pedagogia que assume clara e explicitamente o projeto histórico socialista e rejeita drasticamente o capitalismo e sua versão social-democrata”.

Freitas (1987), mais uma vez nos afirma que a possível constituição de um projeto histórico é entendida através da delimitação do tipo de sociedade que se quer construir e acrescenta: “já que todos defendemos a transformação social”. E é justamente sobre essa “transformação social” que o autor nos alerta anunciando que existem vários projetos destinados a “mudar” a sociedade capitalista, tanto aqueles que promovem o “aperfeiçoamento” do sistema, quanto aqueles que fazem a “contestação” do sistema.

E neste contexto, o termo “transformação da sociedade” continua ambígua. Existem vários projetos para “mudar” a sociedade capitalista. Vão desde projetos de aperfeiçoamento do sistema até projetos de contestação do sistema e, nestes últimos, o leque torna-se a abrir e encontramos vários projetos: o anarquista, o social-democrático, o marxista-leninista e outros (FREITAS, 1987, p. 125-126).

Identificada como aquela que promove o aperfeiçoamento do sistema, está a classe dominante, ou classe dirigente, a qual sempre utilizou as instituições de ensino (escola e universidade) como instrumentos de subordinação para seus interesses políticos, econômicos, sociais e culturais, mascarando cada vez mais a natureza de classe das instituições de ensino, favorecendo o aumento de seu próprio domínio (PISTRAK, 2000, p. 30).

Nessa perspectiva, julgamos importante a necessidade de se explicitar com clareza e concretude, para a sociedade, a apropriação da concepção do projeto histórico progressista, e porque não dizer socialista, o qual queremos e defendemos para a sociedade atual, combatendo substancialmente o projeto histórico capitalista que se apresenta como conservador, alienante,

antidemocrático, repressor e determinista de parâmetros e modelos sociais, controlando a educação, seus sujeitos históricos e os meios de produção.

A partir dessas considerações, entende-se que um projeto histórico parte inicialmente de uma teoria e que essa teoria implicará em ações orientadoras que expressarão o tipo de sociedade que se quer formar. Por isso, é necessário entender como se organizam as concepções educacionais, suas metodologias, seus conteúdos, seus objetivos e avaliações, sua maneira de se materializar em determinado contexto histórico e sociedade; isso se dá a partir do entendimento do que vem a ser a “teoria educacional” e a “teoria pedagógica”.

Segundo nos apresenta Freitas (2012, p. 93),

A **teoria educacional** formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homens se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma **teoria pedagógica**, por oposição, trata do “Trabalho Pedagógico”, formulando princípios norteadores (grifo nosso).

Ou seja, a teoria educacional são concepções de educação que a partir das relações estabelecidas entre educação e sociedade, discute qual o tipo de projeto histórico se quer adotar? Qual perfil de sociedade se quer formar? Qual o homem se quer construir? Quais os objetivos da educação? Enquanto que a teoria pedagógica surge da própria teoria educacional, desenvolvida a partir do trabalho coletivo de pessoas envolvidas com a área da educação, tem como seu espaço de materialização as instituições de ensino (escola e universidade), através do “trabalho pedagógico” realizado pelos sujeitos históricos que as constituem, como professores, alunos, pais, gestores, coordenadores pedagógicos, equipe de apoio etc., pelas ações coletivas da comunidade acadêmica.

Ainda segundo Freitas (2012, p. 94) a teoria pedagógica não se limita as atividades da “didática geral”, propõem trabalhar com uma significação mais ampla, considerando o que se chama de “didática” numa proporção de ações metodológicas maiores, ampliando conceitualmente o núcleo da teoria pedagógica, denominando-se de OTP, ou seja, a “didática” é uma atividade que passa a ser incluída e organizada ao trabalho pedagógico.

Villas Boas (2000, p. 135) também mostra que o entendimento de trabalho pedagógico passa pela organização, desenvolvimento e avaliação realizada tanto pelos professores quanto pelos alunos, sem fragmentar o conhecimento que é socializado, eliminando as possíveis hierarquias existentes,

A incorporação do entendimento de “trabalho pedagógico” como aquele cuja organização, cujo desenvolvimento e cuja avaliação são de responsabilidade do coletivo de professores e alunos é necessária para os dois níveis (o da instituição e o da “sala de aula”), a fim de que se elimine a divisão entre trabalho manual e

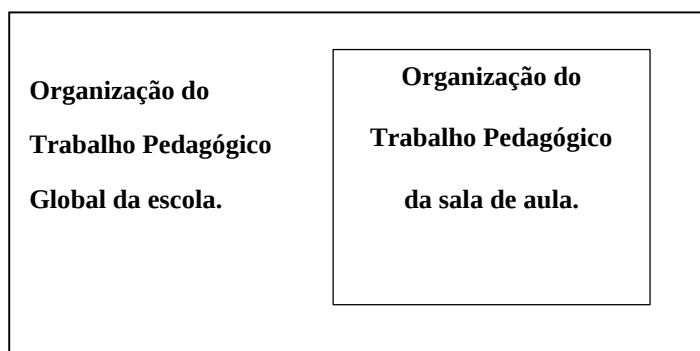
intelectual, bem como a fragmentação e o controle hierárquico (VILLAS BOAS, 2000, p. 135).

E mais uma vez recorremos a Frizzo (2008, p. 210) para nos dizer que “[...] A concepção de trabalho pedagógico faz referência a uma noção ampliada de trabalho produzido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares.”

Segundo esse autor, o professor possui uma função primordial na formação humana e científica de seu aluno, de maneira que a organização de seu trabalho pedagógico, consubstanciado com os conteúdos selecionados e trabalhados em sala de aula, deverá promover a socialização dos conhecimentos escolares, articulando com as questões sócio-políticas nos espaços pedagógicos e na sociedade como um todo (FRIZZO, 2008).

Dessa forma, entendemos que a OTP é constituída de dois níveis (Figura 1), o primeiro como “trabalho pedagógico” que costuma ser desenvolvido, predominantemente, em sala de aula, na relação direta entre professor e aluno; e o segundo como organização global do trabalho pedagógico realizado na escola, envolvendo a comunidade escolar, professores, alunos, pais, gestores, coordenação pedagógica, equipe de apoio etc., a partir do projeto pedagógico da instituição de ensino (FREITAS, 2012, p. 94).

Figura 1: Os níveis da OTP em instituições de ensino (escola e universidade).



Fonte: Adaptado de Freitas et al. (2014, p. 18).

Assim, as instituições de ensino (escola e universidade) através de seus diversos espaços pedagógicos, sala de aula, pátio, corredor, bosque, ginásio, parque etc. estão intimamente relacionadas dentro de objetivos pedagógicos, que incorporam a função social seletiva dos conteúdos e matérias que serão trabalhados nessas instituições, através da orientação de seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP).

Então, entende-se portanto, que são dois níveis: um na forma de OTP da sala de aula e, outro na forma de OTP da escola e universidade, e que os processos de aprendizagem e avaliação não podem limitar-se a um ou outro, mas devem estar envolvidos por todas as ações

das instituições de ensino, podendo ocorrer o processo de ensino e aprendizagem e avaliação em qualquer ambiente, na sala de aula, no pátio da escola, na quadra de esportes, no parque, no bosque, nos corredores (FREITAS, 2014, p. 19-20).

Considerando que a OTP se materializa dentro das instituições de ensino (escola e universidade) através dos elementos educacionais que constituem estes espaços, são eles: objetivo, avaliação, conteúdo e método, organizados e utilizados pelos sujeitos partícipes deste processo (professores, alunos, pais, gestores, coordenadores pedagógicos, equipe de apoio etc.), para direcionar as atividades de ensino e aprendizagem, com o objetivo de instrumentalizar e orientar a formação acadêmico-científica e humana dos sujeitos que ali estão, estudando, trabalhando com conhecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais, desenvolvidos, construídos e acumulados historicamente pelo homem, aprimorando as funções psicológicas superiores de todos sujeitos envolvidos nesse processo.

Pois como defende Freitas (2012, p. 100),

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do “trabalho” de faz de conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

Em outras palavras, Silva (2010) alega que a função da OTP é qualificar a formação acadêmico-científica e humana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, trazendo possibilidades de construção de uma teoria pedagógica no interior da escola capitalista,

Essa compreensão torna-se distinta, ao qualificar a prática pedagógica da escola como atividade da prática humana socializada, e como trabalho que se objetiva e se materializa através da organização e do trato com o conhecimento, o que, no nosso entendimento, contribui para gerar possibilidades de construção de uma teoria pedagógica no interior da escola capitalista (SILVA, 2010, p. 85).

Porém, o que se observa é o direcionamento dos objetivos da OTP organizados e utilizados com os pressupostos ideológicos da classe dominante (ou classe dirigente), a detentora dos meios de produção, possuidora dos conhecimentos e funcionamento organizacional da sociedade, selecionando e direcionando o tipo de educação que lhes interessa (do tipo técnico-instrumental-pragmatista), pois na sua concepção são conhecimentos necessários à sociedade, subjugando aos seus mandos a classe trabalhadora, devido esta não dispor do domínio dos meios de produção.

Dessa maneira, evidencia-se que os espaços das instituições de ensino (escola e universidade), neste caso específico, a escola, sofre fortemente a influência das ideologias de caráter burguês, com suas concepções dominadoras e excludentes, pois entende-se que a escola

não é um espaço isolado do contexto social, ela atende às demandas do capital de formar mão-de-obra para o trabalho, negando posicionamentos políticos, econômicos, éticos e culturais de caráter crítico aos sujeitos que dela participam, alienando-os de diversas formas.

Como confirma Silva (2010, p. 59),

Entretanto, diferentemente do que muitos pensam a escola capitalista não é para todos! As reformas educacionais falharam porque não perceberam a natureza contraditória dessas funções marcadas pela luta de classes na sociedade capitalista. Como, então, as escolas podem atingir tais objetivos, nessa sociedade marcada por diferentes classes sociais antagônicas? Reafirmamos que a escola capitalista foi pensada para duas funções básicas: a exclusão do aluno, ou seja, ela não foi feita para ensinar tudo a todos.

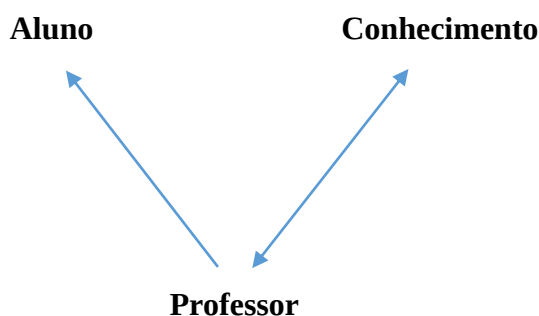
Recorrendo novamente a Freitas (2012), vem ressaltar que as instituições de ensino (escola e universidade) são seletivas, premiam os alunos que têm “mais vontade de estudar”, e eliminam aqueles que “não se esforçam”,

No entanto, para o pensamento funcionalista, a sociedade é um bloco homogêneo de pessoas diferenciadas apenas por suas capacidades pessoais. Desta maneira, se um aluno é eliminado da escola é porque não se esforçou. A seletividade da escola opera como depuradora, premiando os alunos que têm “mais vontade de estudar” e são mais “esforçados”; os alunos que não se enquadram devem ocupar postos de menor qualificação (FREITAS, 2012, p. 96).

Essa função seletiva das instituições de ensino (escola e universidade), observada por Freitas (2012), evidencia essas instituições como espaços de preparação de sujeitos para os mais variados postos de trabalho na sociedade, não necessariamente postos de trabalho com reconhecimento social de sua profissão, ou com garantia de direitos trabalhistas, ou com altos salários, mas, postos de trabalho que irão satisfazer de maneira objetiva as necessidades concretas de sobrevivência dos sujeitos, submetendo-se a baixos salários, redução ou exclusão de seus direitos trabalhistas, sem nenhum reconhecimento social em sua atuação profissional, garantindo cada vez mais mão-de-obra excedente aos grandes empresários capitalistas.

Esta seletividade fica evidente quando mostrada sua proposta clássica de OTP, a qual articula três elementos professor/conhecimento/aluno, conforme a figura 2, a seguir:

Figura 2 - OTP das instituições de ensino (escola e universidade) capitalista.



Fonte: Adaptado de Freitas (2012, p. 101).

A figura anterior caracteriza a natureza de uma sociedade hierarquizada, dividida em classes sociais, sendo o processo ensino e aprendizagem nas instituições de ensino (escola e universidade) de caráter tradicional.

As relações impostas ao professor e ao aluno através das ideologias dominantes desencadeadas nas instituições de ensino provocam a alienação do sujeito aluno diante dos conhecimentos transmitidos pelo professor, pois a esse sujeito aluno cabe a total responsabilidade de promover a inter-relação dos conhecimentos adquiridos durante sua permanência nas instituições de ensino com a sua realidade concreta.

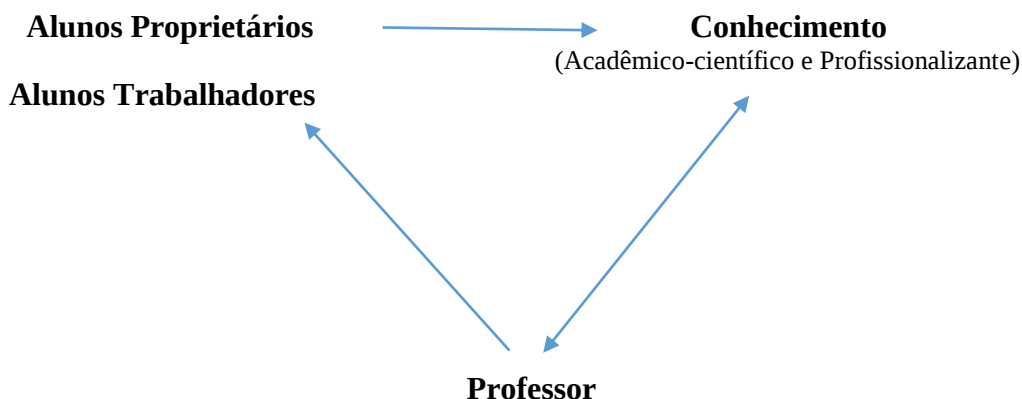
Ambos, professor e aluno, relacionam-se com o conhecimento de maneira diferente, pois estando em posições antagônicas de classes, o professor, quando necessário, pode demonstrar seu posicionamento de classe dominante substituindo o trabalho material – que são as ações realizadas no trabalho pedagógico com o objetivo de transmitir os conhecimentos necessários para a superação da alienação social dos sujeitos históricos – pelo verbalismo, sem fundamentação teórica, sendo este professor um amplificador dos interesses da classe dominante (FREITAS, 2012, p. 102).

Como já dito anteriormente, ao incorporar a função seletiva, as instituições de ensino (escola e universidade), passam a ser espaços de preparação de novos trabalhadores para diversos tipos de postos de trabalhos existentes na sociedade capitalista,

Essa função social seletiva, incorporada pela escola, faz com que ela seja vista como um local de preparação de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade. Neste sentido, se não houver resistência, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas (FREITAS, 2012, p. 96).

A figura 3 a seguir, mostra outra forma clássica de OTP das instituições de ensino (escola e universidade), ainda com o distanciamento entre professor e aluno, ambos novamente em pólos antagônicos, porém, apresentando outra realidade de classe, onde o próprio alunado não se relaciona da mesma forma entre si (alunos proprietários e alunos trabalhadores) nem tampouco com o tipo de conhecimento (Acadêmico-científico e Profissionalizante) que lhes é oferecido, e os professores não se relacionam da mesma maneira com esse alunado, pois são de origens sociais diferentes, ocupam e defendem classes sociais diferentes (FREITAS, 2012, p. 103).

Figura 3: OTP das instituições de ensino (escola e universidade) capitalista, o aluno proprietário é o privilegiado.



Fonte: Adaptado de Freitas (2012, p. 103).

Compreende-se então, que as instituições de ensino (escola e universidade) são espaços de reprodução das mais diversas formas de divisão do trabalho, presente na sociedade capitalista, e a mais basilar dessas formas é a sua própria divisão interna em conhecimentos de “saber burguês” e “saber específico”, os quais orientam os alunos a seguirem o caminho Acadêmico-científico ou Profissionalizante, ocupando postos de trabalho de alto e/ou baixo nível social.

Pois as instituições de ensino (escola e universidade) não foram criadas para o aluno trabalhador – ao qual é direcionado o “saber específico” de caráter Profissionalizante –, a condição de superação dessa condição só existe quando há resistência desse tipo de aluno – que vai em busca do “saber burguês” de caráter Acadêmico-científico –, o qual só é alcançado pelos filhos de trabalhadores quando conseguem chegar às instituições de ensino, isso quando não são eliminados delas progressivamente, muitas vezes por suas necessidades básicas objetivas, ou seja, tendem a optar pelo trabalho e sustentar suas famílias a ter de estudar e progredir academicamente (FREITAS, 2012, p. 103).

A apresentação dessa dicotomia de conhecimentos (Profissionalizante e Acadêmico-científico) destinados aos alunos (Trabalhador e Proprietário), respectivamente, caracteriza a divisão social do trabalho entre os sujeitos que realizam na sociedade capitalista o trabalho de caráter manual e o trabalho caráter intelectual, objetivando alienar e disciplinar os alunos trabalhadores, que serão futuros trabalhadores manuais/braçais, desapropriando-os dos conhecimentos acadêmico-científicos, os quais serão destinados aos alunos proprietários, os futuros donos dos meios de produção.

Vejamos a seguir na figura 4, segundo Freitas (2012, p. 102), como se apresenta a proposta de superação da OTP clássica nas instituições de ensino (escola e universidade) capitalista.

Figura 4: OTP das instituições de ensino (escola e universidade) capitalista, professores e alunos superando a diferença de classe, caminhando no processo ensino e aprendizagem ombro a ombro.



Fonte: Adaptado de Freitas (2012, p. 102).

Para que ocorra a materialização dessa proposta de OTP no interior das instituições de ensino (escola e universidade), como uma relação proximal entre professor e aluno, é necessário que ambos estejam no mesmo pólo, do mesmo lado, sem diferenças na luta de classes, comungando dos mesmos objetivos e interesses sociais.

Como alega Freitas (2012, p. 104),

Nesse momento, professor e alunos, mediatizados pelo trabalho material, poderão encontrar-se com o saber – o primeiro respaldado apenas em sua autoridade de condutor mais experiente, os segundos em sua disposição natural de aprender, movidos pela contradição básica entre o que sabem e o que podem saber ao final do processo.

Nesse sentido, a OTP é direcionada de tal maneira, que se desenvolve através de uma inter-relação de ações entre professor e aluno, os quais juntos têm a responsabilidade e o compromisso de articular de maneira coletiva o processo de ensino e aprendizagem, dentro de um espaço micro (sala de aula), ou dentro de um espaço macro (escola e universidade), nas instituições de ensino de um modo geral.

Assim, a transmissão do saber elaborado (conhecimentos acadêmico-científico) por meio da educação consubstanciando o processo de formação humana, ocorrida no interior das instituições de ensino, deve acontecer através da relação professor e aluno, mas também através de toda a comunidade acadêmica (escolar e universitária) através do respeito mútuo, considerando que todos esses sujeitos possuem os mesmos interesses de classe, com o intuito de uma transformação social mais humana. Por isso, o projeto histórico o qual sustentamos, é aquele firmado em um projeto político que defende a superação da dominação da classe trabalhadora, que tanto é marginalizada e suprimida pela classe dominante (ou dirigente), pelo rompimento do ensino técnico-instrumental-pragmatista burguês.

Na seção a seguir apresentaremos um breve histórico do surgimento da Educação Física, a qual teve sua origem através dos conceitos e conhecimentos da Ginástica europeia,

vindo posteriormente esta ser influenciadora na formação do sujeito patriótico, higiênico e eugênico entre os séculos XVIII e XIX no Brasil; vindo em seguida a Educação Física a formar professores e professoras através de seus cursos de formação de professores ao longo de todo o século XX. Tendo o desfecho de tal seção através da relevância do Estágio Curricular Supervisionado para formação profissional docente, sendo oportunizados nos curso de graduação de licenciatura.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.

2.1 A Constituição da Educação Física brasileira em uma perspectiva histórica.

Ainda no período Pré-Colonial no Brasil, as práticas corporais eram difundidas, predominantemente pelas comunidades indígenas, ainda com características nômades, essas comunidades estabeleciam uma relação comunal entre seus membros, realizando cotidianamente práticas corporais como, corrida, nado, montaria, canoagem, pesca, utilização de arco e flecha, dentre outros, garantindo assim, a subsistência e a sobrevivência da comunidade.

No período Colonial, a partir da constituição de uma sociedade escravista os índios e negros eram educados por jesuítas, os quais consideravam que para se construir uma sociedade ética, forte e coerente com os preceitos da coroa portuguesa, seria necessário pautar-se nos princípios educacionais higienistas para a formação de um corpo social forte e sadio.

Como apresenta Goellner (1992, p. 107),

No Brasil, já no período colonial, onde a educação se dava pelo trabalho dos jesuítas, se fez presente este pensamento, veiculado não tanto pelas ações destes, mas fundamentalmente por forças dos médicos higienistas, cujas preocupações centravam-se na construção de uma “política familiar” que, ao estar voltada para a elite, poderia agir como mecanismo de controle. Para os higienistas, a educação do corpo era essencial, visto que a formação de uma raça forte (elite) só seria concretizada frente a obtenção de corpo igualmente forte.

Ainda nesse período, a constituição da sociedade era composta em grande parte por negros escravos, fato que colaborava para a não criação de escolas, despreocupando-se com a educação destes indivíduos, considerando que a mão-de-obra escravista era quem garantia a força de trabalho e o modo de organização de produção, pautada no modelo agroexportador (monocultura latifundiária).

Porém, com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, o cenário educacional alterou-se. Houve a necessidade de institucionalizar a educação, criando-se escolas, não apenas

com o intuito de manter a organização social vigente, mas também para garantir a construção da futura elite brasileira, a qual iria governar o país a partir de sua independência.

Recorremos a Goellner (1992, p. 108) para mostrar que,

Com a vinda da coroa portuguesa para o Brasil, esse cenário começou a se modificar e a escola figurou-se como necessária pois “era fundamental para as elites um determinado tipo de educação cuja disciplina, o tempo e a ordem eram elementos fundamentais”. Uma educação que não apenas mantivesse a estrutura social hierarquizada, mas que também exercesse um papel significativo no refinamento da raça e na consolidação de uma sociedade urbana com condições de, no futuro, exercer as tarefas de governar o Brasil independente.

No período Imperial, a educação em instituições de ensino ocorria nos liceus e em algumas poucas escolas já existentes; mesmo ocorrendo no mesmo prédio, a organização didático-pedagógica era bastante fragmentada, sem nenhuma fiscalização; os professores da época ensinavam de acordo com suas próprias vontades, ideias e visão de mundo, possuindo um caráter extremo de instrumentalização técnica.

Segundo Paraíso (2010, p. 52), “No Império, a educação acontecia como forma de instrumentalização técnica e apesar de já haver um avanço no sentido de concentrar atividades num mesmo espaço, ainda não havia um plano nacional, por exemplo, que estruturasse todo um programa de ensino.”

Após esse período Imperial, a partir do século XIX, a escola surge como um ambiente privilegiado de preparação de uma nova sociedade, implantando uma nova concepção de educação, com preceitos higiênicos, baseados nos conhecimentos elaborados e difundidos na Europa, com o intuito de promover uma transformação em toda a sociedade brasileira.

De acordo com Soares (2012), os conhecimentos e teorias oriundos do mundo europeu, foram divulgados na sociedade brasileira por médicos higienistas, os quais contribuíram para a construção de uma nova ordem econômica, política e social no Brasil, tendo assim, a elite burguesa dominante da época, a possibilidade de formar um novo perfil de homem.

O Estado burguês reconhecia de maneira contundente o valor político das ações médicas implantadas na sociedade, a medicina possuía um caráter fortemente social, não humanista, e sim higienista, com a desculpa de que as condições de vida da população eram precárias, alegando que os indivíduos deveriam possuir corpos fortes, saudáveis e disciplinados, assim, influenciavam e orientavam o modo de organização da educação escolar em toda a sociedade brasileira.

A implantação do modo de educação higienista na sociedade brasileira ocorreu diretamente pelas determinações da classe médica, a qual pertencia às famílias mais ricas do país que mantinham relações próximas com o Estado, e tinham como objetivo realizar uma

limpeza social, valendo-se do espaço escolar para tal propagação; defendiam com mais força os princípios higienistas, que eram demarcados a partir da prática de exercícios físicos, gerando hábitos saudáveis à população.

Dessa forma, Goellner (1992, p. 112) alega que,

A “educação física,” atendia na época como “ginástica” em função da grande influência do pensamento higienista, era pensada como importante na estrutura dos estabelecimentos de ensino e estava voltada para o controle do corpo individual e, em consequência, do social. Era imperioso que se forjassem uma população disciplinada, moralizada e adestrada visto que o país atravessava um período de transição a nível sócio-político, cultural e econômico, onde uma nova ordem social seria instaurada, baseada na burguesia europeia que tinha no liberalismo a sua visão de mundo.

Assim, entende-se que ao impor a disciplina e a moralização à população, pretendia-se conseguir o domínio ideológico dos indivíduos, adestrando-os, obtendo sobre os mesmos um controle social, além disso, essa intenção de controle foi reforçada pelo próprio cenário político do país, devido à ascensão da classe militar.

O fortalecimento da classe militar ocorreu através da chegada dos Métodos Ginásticos¹⁹ europeu ao Brasil, impregnando-se por todo o país, trazendo uma forte intenção militar disciplinadora, assegurando a formação de uma raça forte, semelhante à sociedade europeia higienista do século XVIII.

O Método de Ginástica Alemão²⁰ chega ao Brasil a partir da segunda metade do século XIX, através de soldados alemães, que foram contratados por Dom Pedro II, com o intuito de aumentar o número de soldados no Exército brasileiro, ganhando destaque na sociedade civil, com o discurso de defesa da pátria.

Segundo Paraíso (2010, p. 54), “Vale ressaltar, que os militares ganharam força e foram conquistando espaços da sociedade civil, inclusive nas escolas e a Educação Física serviu como importante instrumento para garantir o discurso de responsabilidade pela defesa da pátria.”

Esse método consolidou-se como método oficial do Exército brasileiro, em 1860, e difundiu-se fortemente na sociedade civil da época, chegando ao ensino primário em 1870,

¹⁹ A partir do ano de 1800 vão surgindo na Europa, em diferentes regiões, formas distintas de encarar os exercícios físicos. Essas “formas” receberão o nome de “Métodos Ginásticos” (ou Escolas Ginásticas) e correspondem aos quatro países que deram origem às primeiras sistematizações sobre ginástica nas sociedades burguesas: Alemanha, Suécia, França e a Inglaterra. Essas mesmas sistematizações serão transplantadas para outros países fora do continente europeu (SOARES, 2012, p. 42).

²⁰ O Método Alemão foi criado por Friederich Ludwig Janh (1778-1825), o qual sistematizou alguns obstáculos artificiais, que posteriormente foram denominados de “aparelhos de ginástica”, tendo com o auxílio desses aparelhos o reforço da preparação física dos cidadãos para a defesa do país nas guerras, criando um espírito nacionalista em todo o território alemão (Ibidem, p. 44).

sendo regulamentado pelo documento denominado de “Novo Guia para o Ensino da Ginástica nas Escolas da Prússia,” o qual foi traduzido e divulgado pelo ministro do Império.

Goellner (1992, p. 115) mostra que,

Por consolidar-se no Exército, difundiu-se também no meio civil e em 1870 chegou até o ensino primário, tendo como alguns de seus professores, oficiais alemães reformados, cuja regulamentação se deu através do documento conhecido como “Novo Guia para o Ensino da Ginástica nas Escolas da Prússia”, que concretizou-se na primeira publicação oficial de um manual de ginástica, traduzido e divulgado por ordem expressa do então ministro do Império.

O Método Alemão propagou suas concepções metodológicas militares de disciplina, eugenia e higienismo de maneira hegemônica, até por volta de 1920, desempenhando uma importante função de auxiliar o sistema político vigente da época, reforçando os princípios ideológicos burgueses.

Representando a elite dominante nesse período, Ruy Barbosa de Oliveira (1849-1923), mais conhecido simplesmente como “Rui Barbosa”, foi um personagem importante nesse contexto histórico, sendo o principal defensor da prática da ginástica no país, alegava que para a construção de uma nova nação não mediria esforços, mesmo que fossem físicos, pois a saúde da população era essencial para o surgimento de um novo Brasil.

Para Rui Barbosa, a construção de um Brasil novo era imperativa e, nesse sentido, esforços não poderiam ser poupados; nem mesmo físicos, uma vez que a saúde era essencial para o desenvolver desse processo. Assim, justificava-se a ginástica (Educação Física) que deveria estar voltada para o aprimoramento da saúde (GOELLNER, 1992, p. 119-120).

Compreende-se então, que o aprimoramento da saúde estava diretamente relacionado à prática da ginástica, ou seja, através de exercícios físicos praticados cotidianamente, favorecendo a manutenção da saúde corporal dos cidadãos. Esses exercícios físicos possuíam um caráter científico, pois eram baseados a partir de pesquisas das áreas biológicas, como fisiologia e anatomia.

Em 12 de setembro de 1882, foi proferida uma sessão na Câmara dos Deputados, onde Rui Barbosa criou um Parecer²¹ intitulado “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública” de nº 224, referente à Reforma Carlos Leôncio de Carvalho²², Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, o qual indicava a inserção da ginástica nas

²¹ Este Parecer tratou da reforma do Ensino Primário e de várias Instituições Complementares da Instrução Pública, foi considerado um documento de mais alta relevância da história da Educação Física brasileira, por se tratar de uma proposição objetiva sobre a disciplina Educação Física e que influenciou o seu ensino na Primeira República (FRANÇA, 2012, p. 51).

²² Esta Reforma era conhecida também como a “Reforma do Ensino Livre”, entrando em vigor através do Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, trazendo um texto bem extenso com 174 itens agrupados em 29 artigos (Ibidem., p. 50).

escolas primárias e secundárias de todos os graus, inclusive na própria formação de professores e, sugeriu ainda, “[...] a equiparação em categoria e autoridade dos professores de ginástica aos de outras disciplinas e recomendou a inserção da ginástica nos programas escolares como uma matéria de ensino a ser desenvolvida fora do horário do recreio e após o término das aulas” (GOELLNER, 1992, p. 117).

Castellani Filho (2013) também alega que tal Parecer deu um destaque ímpar à Educação Física, a qual sua institucionalização foi desde uma sessão especial de ginástica nas escolas normais, a equiparação de categoria e autoridade dos professores de ginástica com outras disciplinas, até a inclusão da própria ginástica nos programas escolares.

Nesse particular, armou-se de especial relevância o Parecer de Rui Barbosa no projeto de número 224, denominado “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública”. Em tal Parecer, proferido na sessão de 12 de setembro de 1882 da Câmara dos Deputados, Rui Barbosa deu à educação Física um destaque ímpar em seu pronunciamento, terminando por sintetizá-lo em propostas que foram desde a instituição de uma sessão especial de ginástica em escola normal (inciso primeiro), até a equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas (inciso quarto), passando pela proposta de inclusão da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas do recreio e depois das aulas (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 37).

A partir de tal Parecer, Rui Barbosa torna a orientação do ensino da ginástica obrigatória como conteúdo escolar, argumentando de maneira contundente sobre a importância da prática de exercícios físicos e sua efetivação nos currículos escolares, e apresenta um conjunto de medidas, que são:

1º - Instituição de uma secção especial de ginástica em cada escola; 2º - Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura.; 3º - Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas.; 4º - Equiparação, em categorias e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas (SOARES, 2012, p. 77).

Essas medidas são as primeiras sistematizações oficiais da inclusão do ensino da ginástica como conteúdo a ser ministrado por professores de ginástica no espaço escolar nas aulas de Educação Física, ou seja, seu caráter obrigatório estendia-se a ambos os sexos e com igualdade de importância as demais matérias.

Apesar de toda essa sistematização inicial de implantação do ensino da ginástica como conteúdo a ser ministrado nas escolas, Rui Barbosa sugeriu a substituição do Método Alemão pelo o Método Sueco²³, por compreender que este é mais adequado ao perfil escolar, pois possui

²³ O Método Sueco teve como seu criador Pehr Henrick Ling (1776-1839), o qual propunha um método de ginástica com exaltação nacionalista, objetivando regenerar a sociedade europeia no início do século XIX, eliminando seus vícios como o alcoolismo, formando cidadãos com bons aspectos de saúde física e moral. Dividia didaticamente

uma melhor organização didático-pedagógica em suas atividades, com o objetivo de formar e desenvolver as crianças para as tarefas cotidianas,

No início do século XX, o Método Alemão começou a perder espaço na Educação Física civil, num primeiro momento para o Método Sueco e depois para o Método Francês. O modelo ginástico sueco foi amplamente incentivado no Brasil por Rui Barbosa que defendia sua aplicação nos programas de ensino em razão de sua dimensão pedagógica, considerada por este como a mais adequada na formação das crianças (GOELLNER, 1992, p. 121).

É importante ressaltar que o Método Sueco implantado no Brasil apoiou os mesmos objetivos que o Método Alemão, estando ambos ligados a regeneração da raça, higienização da sociedade, além do caráter militar para a guerra.

Em seguida, implantou-se oficialmente em 1907 o Método Francês²⁴, trazido ao Brasil através de uma missão militar, onde soldados franceses foram contratados para ministrar instruções militares à Força Pública do Estado de São Paulo, vindo a tornar-se obrigatório em todas as instituições de ensino do país.

Porém, o que está verdadeiramente por trás desses conteúdos ministrados nas escolas, é a intenção de formar indivíduos fortes, robustos, saudáveis e disciplinados, úteis para ocupar funções específicas na constituição de uma sociedade capitalista brasileira:

A escola, então, é vista como o terreno que propicia a implantação de hábitos de viver sadiamente. E é neste conjunto de hábitos saudáveis que compõem o ideário de educação higiênica a ser ministrada na escola – espaço que economicamente poderia disseminar essa educação higiênica para o conjunto da sociedade – e que vamos encontrar os exercícios físicos (SOARES, 2012, p. 91).

Assim, através de suas primeiras iniciativas de compor o espaço escolar, pontuando propostas pedagógicas que contemplam as funções higiênicas, eugênicas e de moral, surge como promotora da saúde física, higiene física e mental, da educação moral e de regeneração da raça, a Educação Física.

Segundo Soares (2012, p. 111),

A Educação Física desenvolvida no âmbito escolar, ou fora dele, acentua as representações que a sociedade tem dos indivíduos, seja do seu corpo – entendido como corpo biológico, a-histórico –, seja de sua moral – entendida como amor ao trabalho, à ordem, à disciplina –, seja de seu espaço na sociedade – entendido como resultado do esforço individual, da tenacidade, da vontade.

a prática da ginástica em: Ginástica Pedagógica ou Educativa; Ginástica Militar; Ginástica Médica ou Ortopédica e Ginástica Estética (SOARES, 2012, p. 47).

²⁴ O Método Francês foi idealizado por Francisco Amoros y Odeano (1770-1848), possuía grandes influências de caráter moral e patriótico, assim como, uma ideia de educação voltada para o desenvolvimento social, oferecendo o direito à educação a todos os cidadãos (Ibidem., p. 50).

Para Goellner (1992, p. 125), “A Educação Física encontrava-se no seu estágio embrionário e os modelos ginásticos se traduziam como sua principal referência ao figurarem como as primeiras formas sistematizadas de trabalho com a atividade física.”

Ou seja, a Educação Física é um produto formado a partir da biologização, moralização, eugênização, higienização, disciplinarização e militarização de suas práticas corporais, representadas anteriormente pela prática social da ginástica, a qual também foi estruturada com ideários burgueses não somente por militares, mas também por médicos, com o objetivo de manter a ordem social.

Como apresenta Castellani Filho (2013, p. 30):

[...] a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente, nem tampouco prioritariamente, aos militares.

Dessa forma, o nascimento da Educação Física se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, a partir de uma educação estética do corpo, permitindo uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista; e por outro, foi legitimado pelo conhecimento médico-científico, que objetivava as possibilidades, necessidades e vantagens de tal intervenção sobre o corpo (BRACHT, 1999).

E para Ayoub (2003) várias iniciativas ocorreram para que a Educação Física gradativamente fosse inserida em todas as escolas do país, e claro, tendo os exercícios ginásticos como principais incentivadores para tal finalidade, como educar fisicamente e moralmente os indivíduos, entendendo-se durante muito tempo que as aulas de Educação Física na escola era sinônimo de aula de ginástica.

A Educação Física no espaço escolar tinha a responsabilidade de proporcionar à população brasileira, através de seus conteúdos, uma preparação física e moral, promovendo principalmente a saúde e o bem estar dos indivíduos, tendo de desenvolver de maneira harmônica e sadia todo o corpo, tornando cada brasileiro e brasileira aptos a contribuir para o avanço da economia e a defesa da pátria. Com isso, emerge a necessidade de formar o profissional da área da Educação Física encarregado de ministrar esses conteúdos, considerados importantes para a formação do cidadão brasileiro.

2.2 A Formação de Professores de Educação Física no Brasil

Ao tratarmos de formação profissional na área da Educação Física, é necessário compreendermos o significado da palavra profissão, pois como possui uma imprecisão em sua definição, há diversos significados a seu respeito, ora partindo de uma construção social, vindo a sofrer alterações a partir das condições sociais encontradas ou estabelecidas pelos sujeitos, ora variando de maneira temporal e contextual, sendo determinada e reconhecida a partir das ocupações profissionais surgidas ao longo do tempo.

Recorremos então a um autor espanhol chamado Francisco Imbernón, o qual, apesar de não fazer parte do coletivo de autores que se fundamentam nas teorias marxistas para discutir o caráter e a construção de profissão, consideramos este autor uma referência na área da educação, trazendo um importante e rico debate sobre a temática formação profissional docente, e no que diz respeito à profissão alega que,

O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular, uma parte do aparelho da sociedade que analisamos e que deve ser estudado observando a utilização que se faz dele e a função que desempenha nas atividades de tal sociedade (IMBERNÓN, 2011, p. 28).

No caso da profissão docente, abrange conhecimentos pedagógicos específicos da área, tendo um compromisso ético e moral, além de dividir responsabilidades docentes e exercer influência direta sobre outros sujeitos, não se caracterizando apenas como uma profissão de conhecimentos técnico pedagógicos, mas como de formação humana global, para uma transformação e emancipação social.

Segundo Imbernón (2011), não se pode afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se deve exclusivamente ao caráter pedagógico, ou apenas ao seu desenvolvimento cognitivo e teórico, mas sim, em decorrência de tudo, permitindo o desenvolvimento de uma carreira docente, inclusive a partir de outros fatores, como, “O salário, a demanda de mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Ou seja, o desenvolvimento profissional docente é baseado em: carreira, legislações trabalhistas, clima de trabalho, salários, níveis de participação etc., que podem possibilitar o desenvolvimento do professorado, sua progressão na profissão e a melhoria de sua formação, sendo a formação um dos elementos importantes para o seu desenvolvimento, porém não o único.

Essa formação profissional é construída por diversos fatores e experiências que formam e fundamentam a sua prática pedagógica, pois para construir-se professor, exige desde uma formação inicial, constantes problematizações de como se deve ou deveria agir em sua prática docente, como o movimento de construir e reconstruir sua prática pedagógica, resultando num processo dialético que orientará sua formação profissional (HOBOLD, 2004).

Dessa forma, dentre os elementos históricos que nos ajudam a entender como tem se dado a formação dos professores e professoras de Educação Física na realidade brasileira, os primeiros cursos de formação profissional na área da Educação Física, de caráter civil, destaca-se o curso de Educação Física do Estado de São Paulo, em 1931, o qual, apesar de criado nesse ano, começou suas atividades apenas em 1934. No Estado do Espírito Santo ocorreu da mesma forma, a partir do Decreto nº 1.450 de 15 de julho de 1931, o qual assegurou o funcionamento do curso de Formação em Educação Física, e anos mais tarde, em 1934, através do Decreto nº 5.207 de 24 de agosto de 1934, foi criada a Escola de Educação Física. No Estado do Pará, o governo criou o Departamento de Educação Física, através do Decreto nº 1.138 de 30 de dezembro de 1933, e logo em seguida implantou o curso de Educação Física, regulamentado pelo Decreto nº 1.164 de 8 de janeiro de 1934 (MARINHO²⁵, 1953, apud AZEVEDO, 2013, p. 69-70).

Segundo Souza Neto et al. (2004) o curso de Educação Física do Estado de São Paulo (Quadro 2), no ano de 1934, apresentava as formações e conteúdos a seguir:

Quadro 2 - Conteúdos do Curso de Formação Profissional em Educação Física do Estado de São Paulo.

Curso de Formação Profissional em Educação Física	
Formação em:	Conteúdos/Conhecimentos
Instrutor de Ginástica	Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo;
	Estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura;
	Estudo dos exercícios motores lúdicos e agonísticos;
	Estudo do processo pedagógico e de desenvolvimento do aluno;
Professor de Educação Física	Estudo dos exercícios motores artísticos;
	Estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores.

Fonte: Adaptado de Souza Neto et al. (2004, p. 115).

²⁵ MARINHO, I.P.(1953). História da Educação Física e dos Desportos no Brasil.Vol III. Brasil República, 1937-1945. Rio de Janeiro: DEF:MEC.

Essa escola oferecia dois tipos de formação, a de instrutores de Ginástica e a de professores de Educação Física. Para exercer a função de instrutor de Ginástica, bastava apenas fazer um ano de curso, com conhecimentos teórico-práticos básicos da área; e para a formação de professores de Educação Física, havia a necessidade de se cursar mais um ano, ou seja, fazia-se dois anos de curso, podendo estes atuar posteriormente em colégios e clubes esportivos.

Dentre os conteúdos desse currículo trabalhados durante o curso de formação de instrutores de Ginástica e professores de Educação Física destacavam-se os *estudos da vida humana em seus aspectos celular, dos exercícios físicos da infância à idade madura, dos exercícios motores lúdicos agonísticos e dos exercícios motores artísticos*, caracterizando como uma formação técnica e especializada, com conhecimentos de caráter anátomo-biológico, com a prevalência da prática de exercícios físicos.

Percebe-se que ambas formações, Instrutor de Ginástica e Professor de Educação Física, recebiam os mesmos conhecimentos, através dos mesmos conteúdos, o que os diferenciava era o tempo de curso, que variava de um a dois anos, é evidente também que esse conjunto de saberes transmitidos ao longo de todo o curso desempenhava uma função pontual através de suas propostas pedagógicas a de desenvolver a saúde física, a higiene física e mental, através de uma educação moral para a regeneração ou reconstituição da raça (SOARES, 2012).

Concomitante a formação em Educação Física em instituições civis, havia também a formação em instituições militares, como exemplo a criação do Centro Militar de Educação Física que formava oficiais instrutores e sargentos monitores.

Em 10 de janeiro de 1922 foi criado o Centro Militar de EF oferecendo, entre outros cursos, o de EF que formava oficiais e sargentos monitores, e era ministrado por um oficial da Missão Francesa auxiliado por dois oficiais brasileiros com conhecimento do método francês. A Marinha também mantinha, através da sua Liga de Esportes, um curso de preparação de monitores, com dois anos de duração e cuja primeira turma foi formada em dezembro de 1927, passando a ocorrer periodicamente de dois em dois anos (MARINHO²⁶, 1953, apud AZEVEDO, 2013, p. 69).

Em 09 de outubro de 1933, através do Decreto nº 23.232, foi criada no Estado do Rio de Janeiro, a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), tendo em seu corpo docente a presença de militares, como os oficiais do Exército e instrutores da escola do Exército, formava além de militares alguns civis como monitores, e no Estado de São Paulo, pelo Decreto nº 7.688 de 8 de maio de 1936, ocorreu a criação da Escola de Educação Física da Força Pública.

Através da criação da EsEFEx, firmou-se ainda mais a estreita relação da instituição militar na formação em Educação Física, a qual sua característica era pautada em uma prática

²⁶ MARINHO, I.P.(1953). História da Educação Física e dos Desportos no Brasil.Vol III. Brasil República, 1937-1945. Rio de Janeiro: DEF:MEC.

exclusivamente técnica com normas tradicionais e disciplinares, além disso, os militares também contavam com a parceria dos médicos higienistas da época, os quais eram ansiosos por circunstâncias favoráveis à disseminação e obtenção de conhecimentos científicos para a Educação Física, aderindo e se afinando com a ideologia militarista do Estado Novo de Getúlio Vargas (AZEVEDO, 2013).

Castellani Filho (2013) mostra que ao Exército brasileiro era depositado plenos poderes para pôr em prática a Educação Física em todo o território nacional, através de sua técnica disciplinadora para defesa da pátria, transformando o Brasil numa verdadeira Escola de Educação Física do Exército,

Entreguemos ao Exército todos os poderes para que, no setor de Educação Física, ponha em prática, em todo o território nacional, a sua técnica disciplinadora que é, no momento, um evangelho salutaríssimo à nação. Para nos pôr a salvo das tormentas, organizando a nossa defesa, o Exército glorioso precisa de uma “homem brasileiro”, com todas as letras maiúsculas, bem maiúsculas. Confiantes, entreguemo-nos a ele, porque só ele dispõe dos elementos necessários a um renascimento de vigor físico indispensável à organização bélica de uma Pátria, ainda que a mais pacífica, como a nossa. Seja o Brasil, todo ele, no tocante à Educação Física, uma Escola de Educação Física do Exército (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 68).

Segundo Marinho²⁷ (1953 apud AZEVEDO, 2013, p.73-74), todos os cursos de Formação em Educação Física criados nesse período, tinham de adotar o Método Francês, devido ao Brasil ainda não dispor de um método próprio,

Todos os cursos criados nessa época adotaram rigidamente o chamado Método Francês, “omitindo o ensino de qualquer outro método”. Este fato ocorre por exigência do anteprojeto de lei do General Nestor S. dos Passos que prescreve o seguinte no seu artigo 41: “Enquanto não for criado o Método Nacional de Educação Física, fica adotado em todo o território brasileiro o denominado Método Francês sob o título de “regulamento Geral de Educação Física.”

Compreende-se então que a influência militar foi um forte elemento, decisivo e duradouro para a formação em Educação Física, pois foi de maneira intencional, ideológico e controlador que o Método Francês se tornou o Método oficial no Brasil, inclusive quando a Educação Física passou a fazer parte dos cursos de formação em nível superior. Dessa forma, assegurou-se a necessidade de formação em nível superior em Educação Física com uma garantia ampla de vincular nas escolas os princípios disciplinador, eugênico, higiênico e de moralização, importantíssimo para a defesa da pátria e controle social do país:

Quanto à Educação Física, particularmente a escolar, privilegiam em suas propostas pedagógicas aquela de base anatomofisiológica retirada do interior do pensamento médico higienista. Consideram-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter este desenvolvido segundo os

²⁷ MARINHO, I.P.(1953). História da Educação Física e dos Desportos no Brasil.Vol III. Brasil República, 1937-1945. Rio de Janeiro: DEF:MEC.

pressupostos da moralidade sanitária que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX (SOARES, 2012, p. 59).

Dessa maneira, entende-se que foram esses dois personagens, os militares e os médicos higienistas, os principais responsáveis e pioneiros no processo de inserção da Educação Física como curso de formação no Ensino Superior, delineando aos seus modos, em diferentes contextos históricos a trajetória e os conhecimentos da Educação Física brasileira.

Essas influências contribuíram decisivamente sobre a identidade profissional do docente de Educação Física, já que a profissão docente é constituída pelas ações dos sujeitos e grupos que formam a sociedade; dessa forma, a ação pedagógica se estabelece através das relações interpessoais que ocorrem em função das práticas sociais vigentes num dado momento histórico.

A partir da aprovação da Constituição Federal em 1937, a Educação Física passou a ser reconhecida socialmente, tornando-se obrigatória nos espaços escolares, afirmando-se cada vez mais através da formação e atuação de seus instrutores e professores.

Da Educação e da Cultura:

Art. 131 – A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (BRASIL, 1937).

Esse tal reconhecimento social, foi uma estratégia política do próprio Estado, pois o Brasil passava por um período entre guerras, de desenvolvimento industrial e agroexportador, e precisaria da mão-de-obra da classe trabalhadora para realizar os empreendimentos nacionais, além de buscar fortalecer sua ideologia dominante, através, mais uma, da Educação Física.

Assim, reforçou-se a importância da criação de uma Escola de Educação Física Nacional, impulsionando a formação de mais pessoas nessa área, além disso, serviria também como um instrumento político de fortalecimento e divulgação das ações do Estado Novo de Vargas, contribuindo para o aprimoramento da raça dos cidadãos brasileiros.

Segundo Azevedo (2013, p. 74),

Após a Constituição de 1937, a criação de uma Escola de Educação Física tinha importância central, dada a responsabilidade delegada à EF no Estado Novo. À EF se atribuía à “tarefa” de ser um dos principais elementos de propaganda do regime ditatorial aqui instaurado. A Educação Física no Estado Novo era vista como poderosa auxiliar no fortalecimento do Estado e no aprimoramento da raça brasileira.

Em 1939, por meio do Decreto nº 1.212/1939, criou-se a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD)²⁸ que tinha como objetivos: 1) formar um corpo técnico em

²⁸ Desde a criação em 1939 da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, localizada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, se previa a formação de recursos humanos, os quais deveriam se delinear de acordo com os

Educação Física e Desportos; 2) divulgar o ensino da Educação Física e dos Desportos em todo o país; 3) difundir de maneira ampla os conhecimentos da Educação Física e Desportos; 4) realização de pesquisa sobre Educação Física e Desportos, demonstrando os procedimentos metodológicos mais adequados à sua prática no país. Seu currículo apresentava as seguintes formações e conteúdos, conforme pode ser visto a seguir.

Quadro 3 - Conteúdos do Curso de Formação Profissional em Educação Física da Escola Nacional de Educação Física e Desportos – ENEFD.

Curso de Formação Profissional em Educação Física	
Formação em:	Conteúdos/Conhecimentos
Instrutor de Ginástica	Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo;
Instrutores de Ginástica (professoras primárias)	Estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura;
Professor de Educação Física	Estudo dos exercícios motores lúdicos e agonísticos;
Médico Especializado em Educação Física	Estudo do processo pedagógico (psicologia aplicada);
Técnico em Massagem	Estudo dos exercícios motores artísticos;
Técnico Desportivo	Estudo da administração do trabalho humano em instituições (organização; legislação);
	Estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores.

Fonte: Adaptado de Souza Neto et al. (2004, p. 117).

Nessa escola, além da formação de professores de Educação Física, que eram formados em dois anos, e novamente do instrutor de Ginástica, formado em um ano, havia também uma formação generalista em Técnico Desportivo, Técnico em Massagem e de Médicos Especializados em Educação Física, todos também com duração de um ano de formação, ou seja, houve um aumento do número de cursos de formação, antes eram apenas dois (Quadro 2), passando para cinco, confirma isto:

cursos a serem ministrados: a) curso superior de educação física; b) curso normal de Educação Física; técnica desportiva; treinamento e massagem; e de medicina da Educação Física e dos desportos. O curso superior tenha uma duração de dois anos e o de técnica desportiva, um ano e compostos pelas seguintes disciplinas: Anatomia e Fisiologia; Cinesiologia; Higiene Aplicada; Metodologia da Educação Física; Psicologia Aplicada; História da Educação Física e dos Desportos, Ginástica Rítmica; Educação Física Geral; Desportos Aquáticos; Desportos Terrestres Individuais; Desportos Terrestres Coletivos; Desportos de Ataque e Defesa e Organização da Educação Física e dos Desportos (SILVA, 1983, apud DAVID, 2003, p. 39).

O Decreto-Lei nº 1.212 de 17 abril de 1939, criou a ENEFD na Universidade do Brasil que oferecia além dos cursos superior e normal de EF, os cursos de Técnica Desportiva, de Treinamento e Massagens e de Medicina da EF e Desportos (AZEVEDO, 2013, p. 75).

Outra questão importante de ser destacada são os conteúdos ministrados ao longo dos cursos, mesmo apresentando cursos diferentes, os conteúdos não possuíam diferenças significativas entre si, os quais ainda traziam além do caráter técnico, um perfil de formação anátomo-biológico, com aplicação de exercícios físicos com ênfase ao desenvolvimento físico-motor, apresentando uma escassa formação didático pedagógica, fundamental para a constituição profissional docente.

Para ingressar nesses cursos, os candidatos deveram prestar vestibular, apresentar prova de identidade, passar por uma rigorosa inspeção de saúde, incluindo o de sanidade mental, reproduzindo uma perspectiva eugênica e higienista de Educação Física. Sendo necessário ainda a apresentação de alguns documentos de conclusão de cursos, como por exemplo, certificados do Secundário Fundamental (curso Superior de Educação Física, Técnico Desportivo, Técnico em Massagem), Diploma de Normalista (curso Normal de Educação Física) e Diploma de Medicina (curso de Medicina especializado em Educação Física e Desportos).

Como apresenta Azevedo (2013, p. 75),

Era exigida a apresentação do certificado de conclusão do curso secundário fundamental para os candidatos que ingressassem no curso superior, com dois anos de duração, bem como no curso de técnica desportiva e treinamento e massagens, com um ano de duração. Para os candidatos que ingressassem no curso normal exigia-se a apresentação do diploma do curso de normalista, e para o curso de Medicina da Educação Física e Desportos o diploma de médico, ambos os cursos com um ano de duração.

No entanto, os cursos de Instrutor e Instrutores (professoras primárias) de Ginástica, Médico Especializado em Educação Física e Técnico em Massagem, não estavam sendo bem aceitos no mercado de trabalho, considerados inexecutáveis, devido à falta de infraestrutura adequada nas escolas, oportunizando a continuidade de atuação de ex-atletas em espaços que deveriam ser ocupados por profissionais formados em escola de Ensino Superior, enfatizando-se então que a formação deveria se restringir à de Professores de Educação Física e de Técnicos Desportivos (SOUZA NETO et al., 2004).

Cabe ressaltar que alguns oficiais militares do Exército defendiam a proposta de que a instituição militar deveria intervir e ter a responsabilidade da educação tanto físico quanto intelectual de seus homens, seus próprios militares e pessoas civis. Essa interferência ganhou maior força a partir da implantação da ENEFD, reforçando a ideia de que foi através dos

militares que ocorreu o surgimento e ampliação dos conhecimentos da área da Educação Física no país, assim, os princípios e orientações da instituição militar ganharam um amplo espaço no cenário educacional brasileiro através da Educação Física (AZEVEDO, 2013).

E essa proposta de formação ofertada nas escolas civis de Educação Física, incluindo a ENEFD, vinha cada vez mais se expandindo no país, em sua maioria traziam um perfil de formação bastante técnico, com disciplinas de caráter massivamente biológicos, com ênfase nas modalidades esportivas, reforçando a prática da Educação Física como uma função social higienista, de seleção e controle social, suprimindo o caráter didático pedagógico, apresentando uma escassez dos fundamentos pedagógicos necessários para formação de professores e professoras.

Segundo Souza Neto et al. (2004), a partir de janeiro de 1941, para se exercer as atividades profissionais na área da Educação Física, foi exigido para atuação nas instituições de ensino Profissionalizante, Normal, Secundário e Superior, em nível municipal, estadual e federal, a apresentação do diploma de licenciado em Educação Física, obtido em curso superior de Educação Física com duração de dois anos, valendo inclusive, a partir de 1943, para as instituições privadas.

No ano de 1945, através do Decreto nº 8.270/1945 ocorre um redimensionamento da organização curricular do curso de formação em Educação Física, como nos apresenta Souza Neto et al. (2004), no quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Conteúdos do Curso de Formação Profissional em Educação Física, após o redimensionamento pelo Decreto n. 8.270/1945.

Curso de Formação Profissional em Educação Física	
Formação em:	Conteúdos/Conhecimentos
Instrutor de Ginástica	Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo; Estudo dos exercícios físicos; Estudo do comportamento humano; Estudo dos exercícios motores lúdicos e agonísticos; Estudo do processo pedagógico (psicologia aplicada); Estudo dos exercícios motores artísticos; Estudo da administração do trabalho humano em instituições (organização; legislação); Estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores.
Instrutores de Ginástica (professoras primárias)	
Professor de Educação Física	
Médico Especializado em Educação Física	
Técnico em Massagem	
Técnico Desportivo	

Fonte: Adaptado de Souza Neto et al. (2004, p. 118).

Percebemos que mesmo com o redimensionamento da organização curricular do curso de formação em Educação Física no ano de 1945, poucas foram as mudanças ocorridas, comparando com o currículo anterior (Quadro 3), devido a permanência da formação de caráter técnico, esportivizado, com aspectos eugênicos e higiênicos, tratando de conhecimentos anátomo-biológicos, voltados apenas ao desenvolvimento físico-motor do corpo, com destaque para os exercícios físicos, tendo a necessidade de formar homens fortes e saudáveis para a defesa da pátria, pois o contexto histórico era o final da Segunda Guerra Mundial, mantendo-se assim, o controle social dos sujeitos.

Uma das poucas mudanças ocorridas no currículo foi a alteração do tempo de formação para o curso de Professor de Educação Física, passou de dois para três anos, vindo a garantir um currículo mínimo, com conteúdo que contemplasse a básica formação cultural e profissional na área, levando em consideração a exigência de cumprir uma carga-horária específica do curso referente aos conhecimentos de didática, destinada à formação pedagógica dos futuros professores e professoras, como mostra Azevedo (2013, p. 80),

Com a deposição de Getúlio Vargas e o desaparecimento do Estado Novo, a partir de 1945, durante o governo Linhares, ocorreu uma substancial modificação na duração do curso de EF. O Decreto Lei nº 8.270/45 passa a duração do curso de dois para três anos, promovendo significativas mudanças no currículo, especialmente de ordem quantitativa, com o aumento de carga horária das disciplinas que já compunha o currículo.

Esses elementos contribuíram para a constituição do profissionalismo na docência em Educação Física, já que para Imbernón (2011, p. 26):

O profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito controle.

Sobre o assunto, Monteiro (2015) mostra que a expressão profissionalismo se relaciona com os conteúdos tratados em determinada área de atuação, identificando as coordenadas e o grau de especialização da profissão.

Assim, compreendido, profissionalismo significa o exercício de uma profissão de acordo com seu conteúdo identitário. As suas coordenadas são o grau de especialização e de exigência deontológica da profissão, tendo como bissetriz as qualidades dos seus profissionais. Profissionalismo não significa apenas, portanto, fazer bem o que se faz, significação meramente instrumental cujo critério é a eficácia. Significa também fazer bem aquilo que se sabe e se pode fazer, significação que lhe acrescenta uma dimensão normativa, da ordem da licitude e da eticidade (2015, p. 34).

As principais mudanças na área educacional na década de 1960, surgem a partir de 1961, no período que antecede o golpe militar, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB, nº 4.024/1961), a qual traz em seu texto o sentido de regular as ações educacionais da União, dos Estados e Municípios, além das instituições de ensino de caráter privado.

Do Direito à Educação.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I – pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, em forma de lei em vigor (p. 1);

Da Liberdade do Ensino.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados (p.2);

Dos Sistemas de Ensino.

Art. 14 É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior;

Art. 16 É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los (LDB nº 4.024/1961, p. 4).

É importante destacar que essa Lei, embora traga em seu título e texto a intenção de tratar sobre a educação nacional como um todo, percebe-se nos artigos acima citados e por todos os outros ao longo de seu texto, que tal documento limitou-se a tratar de maneira específica da organização escolar brasileira, detendo-se a regular o funcionamento e controle do que já existia, mantendo-se assim, a organização escolar como um mero “aparelho reprodutor das relações sociais vigentes”. Para Saviani (2002, p. 157) “Recorde-se que a Lei 4.024/61 embora pretendesse, como registra em sua ementa, tratar da “Educação Nacional”, limitou-se à organização escolar; e, quanto a esta, cingiu-se a regular o funcionamento e controle do que já estava implantado.”

Posteriormente, no transcorrer de seu processo, depois de discutir a respeito da menor ou maior extensão das atribuições da União, no que tange a sua centralização e descentralização de suas ações, avançou-se para o debate sobre as escolas públicas e privadas, com os grupos interessados (elite nacional e internacional) no controle das verbas públicas destinadas à instrução (SAVIANI, 2002).

Ou seja, verifica-se que as ações desenvolvidas pelo Estado para dar vazão às orientações descritas na LDB nº 4.024/1961, cada vez mais se tem a compreensão do quanto essas políticas públicas, através das Diretrizes Curriculares Nacionais, são incorporadas para consolidar a proposta neoliberal no Brasil, desde a educação básica, passando pela educação profissional até chegar à educação superior.

Cabe ressaltar que a constituição histórica do processo de formação de professores de Educação Física no Brasil foi contemplada a partir da LDB nº 4.024/1961, apontando uma nova

concepção no direcionamento da formação de professores com a necessidade de se formar professores e professoras com um caráter mais pedagógico.

E particularmente no caso da Educação Física, essa Lei traz em seu artigo 22 que “[...] será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (p. 5), ou seja, vem ratificar a obrigatoriedade das aulas de Educação Física no Ensino Primário e Médio, para o alunado até 18 anos de idade.

Para Castellani Filho (1999, p. 96),

Os motivos justificadores do tratamento por ela recebido, já estavam presentes há três décadas. Basicamente centravam-se no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição ao agrário de índole comercial-exportadora implementado nos anos 30, e apoiavam-se na necessidade da capacitação física do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica. A necessidade do adestramento físico – era esse o termo utilizado pela Carta Magna do Estado Novo – estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem a questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar.

Compreende-se então, que o motivo cabal da Educação Física ser contemplada nesses documentos oficiais relaciona-se diretamente à preparação e capacitação físico-motor do alunado, objetivando formar futuros trabalhadores e trabalhadoras para servirem, fundamentalmente, como mão-de-obra no processo de industrialização que a sociedade brasileira vivia na época.

Essa delimitação imposta até aos 18 anos de idade, indica severamente a interrupção da prática de exercícios físicos e demais atividades corporais realizadas durante as aulas de Educação Física, pois, conseqüentemente, proporcionaria um desgaste físico e cansaço aos jovens estudantes acima de 18 anos de idade, situação não aconselhável, devido os mesmos terem de economizar energia para a realização de diversas atividades no mercado de trabalho, vindo a tornar-se precocemente jovens trabalhadores.

Mais uma vez recorre-se a Castellani Filho (1999, p.96-97) para mostrar que:

A extensão da obrigatoriedade da sua prática – sim, dela, pois não se cogitava de uma educação física que não se subordinasse ao eixo paradigmático da aptidão física e que não centrasse sua ação pedagógica, na atividade física – até o limite de dezoito anos de idade – três a menos do que o estabelecido pela Reforma Capanema nos anos 40 – , justifica-se pela compreensão de ser essa a idade na qual se dava o término do processo de instrução escolar e o subsequente ingresso no mercado de trabalho, cabendo a esse último os cuidados com a manutenção da capacitação física do não mais educando e sim trabalhador.

Assim, a principal “preocupação” por trás dessa obrigatoriedade de ministração das aulas de Educação Física no espaço escolar, aos jovens até 18 anos de idade, era de incentivar, alienadamente, a prática de exercícios físicos por meio da disciplina e da ordem, preparando-os de maneira ativa e produtiva para o ingresso no mercado de trabalho.

Em um novo contexto histórico, em que do ponto de vista econômico o estado brasileiro procurou atrair empresas estrangeiras para a implantação de indústrias de bens de consumo duráveis, o que exigia grandes somas de investimento, sendo incompatível o chamado nacional desenvolvimentismo; isso tudo motivou a necessidade de preservar a ordem socioeconômica, o que se expressou também do ponto de vista educacional. O Golpe de Estado de 1964 ensejou uma ruptura política justificada pela necessidade de “[...] salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições[...]” (SAVIANI, 2013, p. 364).

Dessa forma, a sociedade brasileira sofre um golpe de Estado comandado pelos militares, com a justificativa de que o cenário nacional estaria encharcado de ideias socialistas, de “esquerda”, causando assim, uma grande euforia e insatisfação nacional, valendo-se de todo seu poder controlador e força abusiva, propagando seu domínio nas áreas da política, economia, social, cultural e educacional, repudiando qualquer tipo de manifestação contrária às suas ações, condenando aqueles e aquelas que criticavam ou resistiam às suas orientações e decisões estabelecidas.

Segundo Germano (1994, p. 55),

No Brasil, a partir de 1964, o Estado caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido mutilado) e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo. O autoritarismo traduz-se, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política.

Essa atitude assumida pelo Estado autoritário brasileiro foi defendida com o argumento de que se deveria defender a pátria de pensamentos e atitudes subversivas, salvaguardando os interesses do país, sua moral, costumes, e principalmente sua democracia.

Tal relação repressora teve o apoio substancial da elite burguesa nacional e internacional da época conforme nos mostra:

O golpe de Estado de 1964 depõe o presidente João Goulart e põe fim à “democracia populista” iniciada em 1946. Fruto de uma coalizão civil e militar, o golpe configura a ascensão de um novo bloco no poder, que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira – nacional e internacional –, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas. O espectro de interesses representados por esse conjunto autoriza-nos a qualifica-lo como elite (GERMANO, 1994, p. 17).

A intervenção dos militares na sociedade brasileira evidencia uma atuação repressora e duradoura, mediante a implantação de um cenário político ditatorial, caracterizado pelas ações

das Forças Armadas em associação com as classes dominantes, agregados aos interesses do capital internacional, estiveram juntos à frente do aparelho estatal, promovendo severas alterações na área educacional do país.

Com isso, se dá um aprofundamento das relações capitalistas no Brasil, face a opção pelo modelo associado-dependente, e ao lado disso o entendimento de que a educação tinha um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações (SAVIANI, 2013).

Prova disso foram as reformas de ensino realizadas então, caso da Lei nº 5.540/1968 e da Lei nº 5.692/1971, passando a ser difundida a chamada teoria do capital humano (Theodore Schultz), sobretudo entre os técnicos da economia, finanças e planejamento, o que levou a incorporação na legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Os corolários que marcam essa concepção são: máximo de resultados com o mínimo de dispêndio e não duplicação de meios para fins idênticos (SAVIANI, 2013).

A Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que tratou sobre o ensino de 3º grau, conhecida também como a Lei da Reforma Universitária, fixando normas e organização do funcionamento do Ensino Superior no Brasil. Ocorreu a partir de uma parceria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Interamericana de Desenvolvimento (USAID), órgão do governo Norte Americano responsável pelo desenvolvimento da educação no país, abrangendo todos os níveis de ensino.

Essa Reforma trazia à tona a possibilidade concreta de racionalizar a universidade pública brasileira, preparando-a para receber incentivos financeiros internacionais, colocando-a aos moldes empresariais, ajustando-a para uma verdadeira privatização do Ensino Superior.

Através do acordo entre o MEC e a USAID, foi formado um grupo de trabalho denominado de Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes), esse grupo elaborou um relatório que continha informações e análises sobre a educação brasileira e proposições acerca da Educação Superior.

Para Germano (1994, p.123-124),

O relatório partia do pressuposto de que a educação era essencial ao desenvolvimento econômico da sociedade e sugeria a adoção de medidas já comentadas anteriormente, como: sistema de créditos, organização departamental, ciclo básico e ciclo profissional etc. Ao lado disso, concedia também, grande ênfase à privatização do ensino. Esta seria uma forma de expandir as oportunidades educacionais, à medida que as escolas privadas complementassem a ação do Estado no campo educacional.

É interessante perceber que essa proposta de Reforma Universitária surgiu em plena institucionalização do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 1968, considerado o mais severo e repressivo Ato imposto pelos militares, o qual ditava as “regras” sociais sem restrições,

impondo suas ações através de muito terror, com agressões, perseguições a estudantes, professores, diversos segmentos sociais etc., cassando direitos de liberdade de expressão.

A Lei 5.540/68 também promoveu alterações significativas na área da Educação Física, em seus conhecimentos científicos, em seus saberes culturais e políticos, agregando novos perfis na formação e atuação de professores, visando ajustá-la ao novo modelo ditatorial do Estado.

No caso específico da Formação de Professores, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 894/1969 e da Resolução do CFE nº 69/1969²⁹, sobre os cursos de Formação de Professores em Educação Física e Técnicos Desportivos, já possuíam 03 (três) anos de duração, com uma carga-horária mínima de 1.800 horas/aulas, ganhando destaque os conhecimentos relativos aos esportes, assim como, os conhecimentos didáticos pedagógicos que lhes eram garantidos 1/8 da carga-horária total do curso (SOUZA NETO et al, 2004, p. 119), conforme o quadro 5 a seguir.

Quadro 5: Conteúdos do Cursos de Formação de Professores de Educação Física e Técnico Desportivos, segundo o Parecer nº 894/1969 e nº 69/1969 Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE).

Curso de Formação Profissional em Educação Física	
Formação em – CH 1.800 h/a	Conteúdos/Conhecimentos
Professor de Educação Física	Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo;
Técnico Desportivo	Estudo dos exercícios gímnicos desportivos em seus aspectos físicos, motores, lúdicos, agonísticos, artístico;
	Estudo das matérias pedagógicas: didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da educação e prática de ensino.

Fonte: Adaptado de Souza Neto et al. (2004, p. 120).

Esse currículo além de apresentar os conteúdos básicos (disciplinas de caráter biológico) e os profissionais (disciplinas de caráter esportivo), assegurou de maneira sutil, a inserção de conteúdos com perfil didático-pedagógico, como por exemplo, *Estudo das matérias pedagógicas: didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da educação e prática*

²⁹ A citada resolução ao fixar os mínimos de conteúdos e duração do curso especificou que a formação de professores de Educação Física será em curso de graduação que conferirá o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos. Apresentando as seguintes matérias: Matérias básicas: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria, Higiene. Matérias Profissionais: Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação. Matérias Pedagógicas de acordo com o Parecer 672/69 (especifica as seguintes matérias: Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Prática de Ensino (SILVA, 1983, apud DAVID, 2003, p. 34).

de ensino, sendo que a concepção anátomo-biológica ficava evidente através dos aspectos higiênicos de saúde, destacando-se mais em detrimento aos aspectos intelectuais, tendo o esporte uma forte propagando político-ideológico para o país; e ainda teve seu tempo de curso de formação de Professor em Educação Física inalterado, permanecendo em 03 (três) anos de duração.

Porém, esse currículo estabeleceu pela primeira vez uma revisão significativa no currículo de formação em Educação Física, extinguiu os cursos de Instrutor de Ginástica, Médico Especializado em Educação Física e Técnico em Massagem, passou a definir apenas dois títulos de formação em nível de graduação, o de Licenciatura em Educação Física e o de Técnico Desportivo, na tentativa de favorecer a expansão de atuação profissional nos espaços escolar e não escolar.

Essas alterações no currículo promoveu uma especificidade de profissionais da área da Educação Física, restringido a entrada de outros profissionais como os da área médica, e ao mesmo tempo melhorou a qualificação do curso, permitindo somente a formação em nível de graduação, extinguindo a formação de instrutores e técnicos, além de proporcionar atuações nas áreas escolar e não escolar.

A Lei da Reforma Universitária, também favoreceu a inserção na Educação Física na Educação Superior, aparecendo como atividades curriculares contemplativas ao alunado, como podemos observar em seu artigo 40, nas alíneas “b” e “c”, que apresentam o seguinte,

Art. 40 As instituições de ensino superior: b) assegurarão aos corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos; c) estimularão as atividades de educação cívica e de desporto, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais (BRASIL, 1968).

Sendo que dois anos antes, em 1966, segundo Castellani Filho (2013, p. 92), o CFE através do Parecer nº 424 apresentou a seguinte indicação,

Todos reconhecemos a necessidade e o benefício de exercícios físicos em qualquer idade, desde que devidamente adaptados. Entretanto, a razão de ser da obrigatoriedade prescrita em lei não é tanto o benefício, e sim o papel de fator formativo, que inclui atitudes físicas, mentais e morais. Por isso, a obrigatoriedade da Educação Física se ajusta bem aos cursos de nível médio que, de conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases, se destinam à formação do adolescente. Ultrapassada essa faixa etária de formação, a prática de exercícios físicos já deve ser um hábito agradável e saudável, resultante de um processo formativo. Nada impede que nas escolas superiores haja diversas modalidades de exercícios físicos.

Meses depois, em 25 de julho do corrente ano, é lançado o Decreto do CFE nº 705 oficializando a obrigatoriedade estendida da Educação Física de ser ministrada como conteúdo curricular em todos os níveis e ramos do ensino, da Educação Básica a Educação Superior.

Entende-se então que a inclusão da Educação Física na Educação Superior ocorreu de maneira compulsória para atender a ordem política vigente neste contexto histórico, ou seja, ao Regime Militar, no sentido de ajustar a área educacional, para não colocar em risco a concretização de seu projeto dominante de sociedade.

Outro ponto importante a ser destacado, são as iniciativas realizadas pelos estudantes em sua maioria universitários de alteração da ordem social ditatorial, em que a sociedade brasileira vivia na época, opondo-se com resistência às atitudes antidemocráticas dos que defendiam as ações do Estado.

Dessa maneira, a Educação Física como atividade curricular nos cursos de graduação serviria para desarticular qualquer tipo de ação política do movimento estudantil, pois com essas atividades os estudantes estariam distraídos e alienados com o caráter “lúdico-esportivo”.

Como descreve Castellani Filho (2013, p. 95),

Nesse cenário, coube à Educação Física o papel de, entrando no ensino superior, por conta do Decreto-lei n 705/69, colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil. Evidenciava-se, dessa forma, os traços alienados e alienantes absorvidos pela “personagem” vivida pela Educação Física.

Com isso, assistiu-se ao final dos anos 1960 o fortalecimento do sistema esportivo nas universidades, associado à Educação Física na Educação Superior, cumprindo sua função de canalizar as atenções dos estudantes universitários para debates mais amenos, retirando da Educação Superior os componentes curriculares potencialmente geradores de consciência crítica, como por exemplo, a disciplina Filosofia, substituída por outras com caráter acrítico, como a própria Educação Física e a Organização Social e Política Brasileira (OSPB), deixando que os confrontos e conflitos, quando acontecessem se resumissem ao campo lúdico-esportivo (CASTELLANI FILHO, 1999).

Ao avançarmos para a década de 1970, a educação brasileira sofre uma nova reforma com a promulgação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, conhecida também como a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, a qual foi elaborada por pessoas ligadas ao Regime Militar, objetivando a ampliação da escolaridade obrigatória, de quatro para oito anos, na faixa etária de 07 a 14 anos de idade, além de reforçar a proposta oficial de tornar o ensino de 2º grau profissionalizante.

Como mostra Germano (1994, p. 164), “A Lei 5.692/71 apresenta dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora todo o denominado ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau.”

O que motivou a ampliação do tempo de escolarização do 1º grau foi a grande quantidade de alunos, na faixa etária de 07 a 14 anos de idade, estar fora das escolas, e para quem estava dentro, havia um alto índice de repetências, gerando uma demanda elevada de evasão escolar, sendo assim, poucas pessoas da camada popular tinham acesso às universidades.

Ainda segundo Germano (1994, p. 168) para que houvesse o aumento do número de pessoas com acesso à escola, se fazia necessário a adoção de dispositivos “[...] como a eliminação dos exames de admissão ao ginásio, que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência”.

Porém, os problemas históricos da educação brasileira permaneceram, alguns até se agravaram, no que tange a própria expansão de matrículas, pois a oferta de vagas nas escolas públicas assumiu meramente um caráter quantitativo, devido à diminuição da jornada escolar e, aumentando seus turnos, comprometeu-se intensamente a qualidade do ensino.

É necessário compreendermos que durante o Regime Militar, o Estado pautou-se em privilegiar exacerbadamente a elite nacional, excluindo cada vez mais os direitos e oportunidades da classe trabalhadora, pois na história da educação brasileira sempre existiu “[...] o português que ia aprender filosofia, e o índio e o mestiço iam aprender as tarefas da terra” (GERMANO, 1994, p. 177), ou seja, há escolas para a elite e outras para o povo.

E sobre a questão do ensino de 2º grau tornar-se profissionalizante, objetivava, o quanto antes, a saída de um número considerável de adolescentes e jovens do sistema escolar, para logo ingressarem como trabalhadores no mercado de trabalho, diminuindo assim, cada vez mais a demanda de acesso à Educação Superior, assumindo uma função social discriminatória, aumentando as desigualdades sociais.

Segundo Germano (1994, p. 176), “Com isso, diminuiria a demanda para o ensino superior. A Reforma do 2º grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades, apesar do discurso igualitarista e da generalização da ‘profissionalização para todos.’”

Ou seja, na verdade o que estava presente nesta proposta é uma visão utilitarista, imediatamente endereçada à educação, na tentativa de estabelecer uma relação direta entre o sistema educacional e um sistema ocupacional de trabalho, subordinando a educação à produção capitalista.

Considerando o contexto educacional, a Educação Física é referenciada no texto dessa Lei de outra forma, não mais limitando a obrigatoriedade de seu ensino aos alunos até 18 anos de idade, mas deixa claro sua obrigatoriedade e inclusão nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Capítulo I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei nº 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, LEI 5.692/1971).

Porém, ainda no mesmo ano, em 01 de novembro de 1971, é promulgado o Decreto nº 69.450 regulamentando a prática da Educação Física nos três níveis de ensino, em condições facultativas aos alunos, como podemos verificar no,

Art. 6º Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

- a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a 6 horas;
- b) aos alunos maiores de 30 anos de idade;
- c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- d) aos alunos amparados pelo Decreto-Lei 1.044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento (BRASIL, 1971).

No que diz respeito ao item “a” do artigo 6º do Decreto nº 69.450/1971, a facultatividade da prática da Educação Física aos alunos trabalhadores, estudantes do curso noturno, vem afirmar a lógica de que tais alunos já estando vinculados ao mercado de trabalho, não cabe mais a escola a responsabilidade de capacitá-los, e sim ao próprio mercado de trabalho em promover a manutenção e reprodução de sua força de trabalho, considerando que dois anos antes, foi promulgado o Decreto nº 705 de 25 de julho de 1969, que estendia essa facultatividade a todo aluno que tivesse vínculo empregatício, independente do turno escolar, como mostra Castellani Filho (1999, p. 98),

Tanto é verdade que, alguns meses antes da promulgação desse Decreto (1º de novembro de 1971), o Presidente da República fez publicar a Lei nº 5.664 que, nos termos abaixo descritos, acrescenta parágrafo único ao Decreto-lei nº 705 de 25 de julho de 1969: “Os cursos noturnos podem ser dispensados da prática da educação física”. Primeiro, então, facultava-se aos estabelecimentos de ensino a possibilidade da oferta da educação física em seus cursos noturnos subentendendo-se que neles estudam alunos/trabalhadores; depois estende-se a possibilidade de optar por cursá-la, aos próprios alunos/trabalhadores desses (e, como vimos, dos demais) cursos!

No que diz respeito ao item “b”, era facultado aos alunos (sendo homem ou mulher) maior de 30 anos de idade, pela compreensão de que ele ou ela seria o provedor ou a provedora de sua família, ou prestes a ser, já que com o vínculo ao mercado de trabalho, a manutenção, e capacitação física desse trabalhador ou trabalhadora ficaria a cargo de sua empresa.

Segundo afirma Castellani Filho (1999, p. 98),

- b) Facultá-la ao aluno com mais de 30 anos de idade, expressava a compreensão de que, a essa altura da vida, ele (sim, ele, pois embora também extensivo à mulher e ao homem, pelos motivos que veremos logo adiante, que este inciso pretende abarcar) já estaria na condição de arrimo de família ou prestes a sê-lo, vinculado ao mercado de

trabalho, cabendo a esse, como já dissemos, tomar as devidas providências para a manutenção e, quando necessário, recuperação da aptidão física de seu funcionário.

Os dois itens subsequentes, “c” e “d”, segundo o mesmo autor citado acima, faziam referência a facultatividade quando,

c) Facultá-la ao aluno que estivesse prestando serviço militar na tropa, correspondia ao entendimento da similitude existente entre o trabalho corporal levado a efeito nas Forças Armadas e aquele outro das aulas escolares de educação física

d) Facultá-la, por fim, ao aluno que estivesse fisicamente incapacitado, confirmava a tese de que ela só se justificava pela centralização exclusiva de sua ação pedagógica, na atividade física isenta da necessidade de ser pensada, refletida, teorizada (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 98).

Ou seja, através do Decreto 69.450/1971, nos itens “c” e “d” acima citados, percebe-se mais uma vez a desqualificação da Educação Física nas instituições de ensino, devido ela ser entendida como um conteúdo facilmente substituído por qualquer outra forma de realização de movimento corporal, como o citado acima – *entendimento da similitude existente entre o trabalho corporal levado a efeito nas Forças Armadas* – além disso, desconsiderava-se também sua importância enquanto disciplina que possuísse um conteúdo teórico sólido e consistente, como no citado acima – *ao aluno que estivesse fisicamente incapacitado, confirmava a tese de que ela só se justificava pela centralização exclusiva de sua ação pedagógica, na atividade física isenta da necessidade de ser pensada, refletida, teorizada*.

Em 1977, através da Lei nº 6.503 de 13 de dezembro de 1977, são lançados mais dois itens que facultavam a participação de outros sujeitos à prática da Educação Física, novamente Castellani Filho (1999, p. 99) descreve que,

A primeira (e) facultava ao aluno de pós-graduação. Também aqui não deixava dúvidas: estudos de pós-graduação tinham íntima relação com trabalho intelectual, o que afastava a necessidade da capacitação física para o exercício profissional. A segunda e última (f), dizia respeito a tornar facultativo à prática da educação física à mulher com prole, numa clara alusão à compreensão de que a ela – e então somente a ela – cabia o cuidar dos filhos, já que ao esposo era destinado a responsabilidade de prover o sustento do lar.

Ao facultar a prática da Educação Física à mulher que possuía prole, deixa-se subentendido que a responsabilidade única e exclusiva de educação dos filhos é das mulheres, vindo a mesma legislação reforçar a figura submissa da mulher na sociedade brasileira, concebendo a ideia de “mulher” somente associada à de “mãe”, caracterizando como mais um instrumento de controle social sobre o sexo feminino (CASTELLANI FILHO, 2013).

Chegando à década de 1980, período marcado por intensos acontecimentos econômicos como a alta da inflação, recessão, corrupção, deterioração dos serviços públicos (saúde, educação, segurança etc.), alto índice de desempregos – parece até que estamos falando dos anos 2000, mas não é! Estamos nos referindo à década de 1980 mesmo! –, e políticos, em

decorrência do desgaste do Regime Militar, chegando ao fim depois de 21 anos no comando do país.

Foi um momento de grandes transformações sociais, ocorrendo um movimento de redemocratização da sociedade brasileira, com manifestações de diversos movimentos sociais organizados, reivindicações para a criação e organização de sindicatos e associações, e claro, pelas “Diretas já!”³⁰ Marcada pelo descontentamento de grande parte dos cidadãos brasileiros, tentando romper com o cotidiano autoritário vivido ao longo dos últimos anos de ditadura.

Nesse contexto histórico de rediscussão política da década de 1980 no país, sob o ponto de vista da produção do conhecimento, reivindicou-se o surgimento de outras áreas do conhecimento humano, não só provenientes das áreas biológicas, mas também das Ciências Sociais e Humanas, e a Educação Física não ficou de fora dessas mudanças sociais, uma vez que:

Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela Educação Física. A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista. Se, num primeiro momento – digamos, o da denúncia –, o movimento progressista apresentava-se bastante homogêneo, hoje, depois de mais de 15 anos de debate, é possível identificar um conjunto de propostas nesse espectro que apresentam diferenças importantes (BRACHT, 1999, p. 78).

A Educação Física passou também por um momento de reorganização, de redefinições de seus conhecimentos, sendo chamado esse período de “crise de identidade da Educação Física”, questionava-se sua epistemologia, seu papel político e ideológico como disciplina curricular escolar, pois ao longo de sua trajetória vinha sendo pautada por características biologicista, esportivista e tecnicista.

Segundo apresenta Caparroz (2007, p. 8) “Pautados principalmente na biologização do movimento humano, materializavam-se por intermédio de práticas desportivizadas, visando basicamente à formação de atletas e ao desenvolvimento da aptidão física, desenvolvida por meio de uma pedagogia tecnicista.”

Os conhecimentos da área da Educação Física sempre estiveram durante muitos anos atrelados ao paradigma anátomo-biológico, com um forte caráter técnico-instrumental, voltado para a formação de corpos disciplinados, fortes e alienados, resguardados por uma capacitação

³⁰ Movimento que objetivava restabelecer o processo de eleições diretas para Presidente da República no Brasil, mediante a aprovação da emenda Dante de Oliveira em tramitação no Congresso Nacional. Entre o final de 1983 e abril de 1984, foram realizados grandes comícios no país inteiro, com participação dos partidos políticos de oposição da época (PMDB, PT e PDT), sob a liderança de Ulisses Guimarães, o “Senhor das Diretas” (GERMANO, 1994, p. 213).

física, preparando os cidadãos (trabalhadores e trabalhadoras) para o exercício de suas funções no mercado de trabalho, a serviço de uma classe burguesa dominante.

É nesse cenário político-ideológico brasileiro que ocorrem importantes e exaustivos debates sobre a área da Educação Física, questionamentos a respeito de suas políticas públicas de esporte e lazer, de sua formação de professores, bem como de suas práticas pedagógicas.

Mais uma vez recorremos a Caparroz (2007, p. 9) para nos dizer que,

Os anos de 1980 aparecem como o nascimento de concepções e práticas pedagógicas libertadoras, transformadoras, na perspectiva de desenvolver uma educação física voltada para o ser humano e não mais para as necessidades do capital. As elaborações traziam em seu bojo uma nova proposta de educação física, totalmente diferente de tudo o que havia sido pensado ou experimentado, visto que a educação física que se tinha até então só servia para a manutenção do *status quo*.

E esses debates são acirrados ainda mais a partir de um intenso movimento de professores da área da Educação Física que estavam retornando de seus cursos de pós-graduação, Mestrado e Doutorado, do exterior, qualificando-se em diversas áreas do conhecimento, inclusive em educação, vindo a ocupar espaços nas universidades brasileiras, formulando e elaborando diferentes concepções teórico-metodológicas a partir das teorias da área da Educação Física, surgindo assim, diferentes referenciais teóricos³¹.

A educação física, como participante do sistema universitário brasileiro, acaba por incorporar as práticas científicas típicas desse meio. Uma das consequências será a busca de qualificação do corpo docente dos cursos de graduação em programas de pós-graduação, inicialmente no exterior, mas também, e crescentemente, no Brasil. Um grupo desses docentes optou por buscar os cursos de pós-graduação em educação no Brasil. Principalmente com base nessa influência, o campo da Educação Física passa a incorporar as discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e filosofia da educação de orientação marxista (BRACHT, 1999, p. 77-78).

Nozaki (2004) nos mostra que devido a essa multiplicidade de posições, com concepções teórico-metodológicos diferentes acerca da área Educação Física, instaurou-se um processo de disputa intelectual no que diz respeito aos seus objetivos, abordagens e referencial teórico, surgindo um forte embate pelo controle político/ideológico e econômico/social no interior da própria Educação Física, caracterizando uma verdadeira luta de classes entre o setor

³¹ Esses diferentes referencias teóricas surgem a partir das Teorias da Educação Física, nas quais se localizam as Abordagens e Concepções pedagógicas referente a metodologia de ensino da Educação Física, as quais segundo a classificação de Castellani Filho (1999, p. 151) em sua Tese de Doutorado intitulada “A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percursos, paradoxos e perspectivas”, são agrupadas em Abordagens Não Propositivas e Propositivas (Sistematizadas e Não Sistematizadas). As Abordagens Não Propositivas são: Abordagem Fenomenológica (Silvino Santin/Wagner Wey Moreira), Abordagem Sociológica (Mauro Betti) e Abordagem Cultural (Jocimar Daólio). As Abordagens Propositivas Sistematizadas são: Concepção Desenvolvimentista (Go Tani), Concepção Construtivista (João Batista Freire), Educação Física Plural (Jocimar Daólio), Concepção de Aulas Abertas (Reiner Hildebrandt e Ralf Laging) e Concepção Crítico Emancipatória (Elenor kunz); e as Abordagens Propositivas Não Sistematizadas são: Aptidão Física (Nahas/Guedes e Guedes) e Crítico Superadora (Coletivo de Autores).

progressista/revolucionário³² com o setor reacionário/conservador³³, percebendo-se e instalando-se um difícil diálogo entre essas áreas.

Outro marco importante no campo da Educação Física foi a promulgação do Parecer do CFE nº 215/1987 e da Resolução do CFE nº 03/1987 de 16 de junho de 1987, estabelecendo a criação dos cursos de formação de Bacharelado³⁴ em Educação Física, extinguindo o currículo mínimo nacional que fora instituído na década de 1960, reorganizando os conteúdos dentro de uma concepção de currículos plenos, assumindo uma nova configuração, trazendo duas grandes áreas de saberes em sua estrutura curricular: Formação humanística e técnica e, Aprofundamentos de conhecimentos, como podemos observar no quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Conteúdo do Curso de Formação profissional em Educação Física, após reorganização sob a nova configuração de currículos plenos (Parecer nº 215/1987 e Resolução nº 03/1987 do CFE).

Curso de Formação Profissional em Educação Física	
Formação em – CH 2.880 h/a	Conteúdos/Conhecimentos
Licenciatura em Educação Física	Formação Geral: Humanística e Técnica
Bacharelado em Educação Física	Humanística: Conhecimento Filosófico; Conhecimento do ser Humano; Conhecimento da Sociedade;
	Técnico: Conhecimento Técnico;
	Aprofundamento de Conhecimento.

Fonte: Adaptado de Souza Neto et al. (2004, p. 121).

Essa Resolução alterou de maneira significativa a carga-horária do curso de Formação em Educação Física, de 1.800 h/a para 2.880 h/a, normatizou a formação como graduação plena

³² O setor progressista/revolucionário além do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) e da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), é composto por intelectuais orgânicos, professores e professoras da área da Educação Física que atuam no Ensino Superior brasileiro, comprometidos com os interesses da classe trabalhadora que, por meio de suas produções acadêmicas, evidenciam as táticas e mediações do capital para desqualificar e explorar os professores de Educação Física (SANTOS JÚNIOR, 2013).

³³ O setor reacionário/conservador é composto por empresários do ramo *fitness*, discentes e docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, os quais são a favor da divisão da área da Educação Física e fragmentação de seus conhecimentos, representam a ordem do capital em seus discursos (Ibid.).

³⁴ A terminologia pode contribuir ainda para uma regressão do status da profissão, uma vez que a palavra bacharel é também entendida, historicamente, no Brasil como um título a nível de 2º grau. Ameaça-se assim, uma luta que se prolonga há quase cinquenta anos, que é o abandono da visão do professor de Educação Física como um técnico. Somado a estes argumentos, observamos que o tipo de formação, bacharelado ou licenciatura, deve ser dado não a partir do campo de trabalho, mas considerando o objeto tratado na área em questão (NOZAKI, 2004).

em nível superior, definindo a existência de dois tipos de habilitação, Licenciatura e Bacharelado, devendo ambos os cursos ser cumpridos no prazo mínimo de 04 (quatro), e no máximo de 07 (sete) anos, configurando assim, uma nova referência para a formação profissional na área da Educação Física brasileira.

Segundo a Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987, p. 1,

Art. 1º A formação dos profissionais da Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física;
 Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:
 a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.).

Essa divisão na formação em Educação Física, entre Licenciatura e Bacharelado, desencadeou, segundo Faria Júnior (1987, p. 26-27) o surgimento de dois polos antagônicos na área, os generalistas e os especialistas. Os que defendiam a formação generalista, compreendiam que era aquele professor com licenciatura plena, formado numa perspectiva humanista, podendo atuar tanto nos sistemas educacionais formais (escolar) e não formais (não escolar). Já os especialistas, ou os bacharéis, eram formados numa perspectiva pragmática-tecnicista, com a escolha de um ramo particular da Educação Física para se especializar (dança, esporte, lutas etc), justificando-se a partir da expansão do mercado de trabalho nos centros urbanos.

Além disso, essa Resolução garantiu a liberdade das Instituições de Ensino (IES) de ofertar a formação em Licenciatura e/ou Bacharelado, tendo a primeira como campo de atuação a área escolar e a segunda os espaços não escolares da área da Educação Física, e transfere também às IES a responsabilidade da elaboração do desenho curricular dos cursos, a construção dos referenciais desejados, a elaboração das nomenclaturas, ementas e carga-horárias das disciplinas, podendo, através de sua autonomia, enriquecer seus currículos com conteúdo e interesses regionais, isentando desta tarefa o CFE.

Os defensores da divisão do curso, representados por empresários da área *fitness*³⁵, se propuseram a preservar uma área específica do mercado de trabalho para uma parte dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação Física atuarem, adequando-se cada vez mais ao processo de ampliação do sistema capitalista, reforçando a ação neoliberal.

³⁵ Fitness é um termo norte-americano que designa “o estado de se ter o corpo bem condicionado”, “ter aptidão física”. No jargão popular, a palavra representa “estar em forma” ou “malhado”. Esta “ideia” se transformou em um dos maiores mercados em expansão no mundo. Segundo a Revista Exame, a multinacional Les Mills, proprietária da rede de modalidades ginásticas conhecida como “Body System”, possui um lucro anual de 60 milhões de dólares, sendo considerada uma das empresas mais lucrativas do mundo (CORREA, 2004).

Taffarel (1993, p. 37) nos aponta um dos argumentos da criação do curso de Bacharelado,

Entre os argumentos utilizados para sustentar a proposta de fragmentação da formação profissional entre Licenciatura e Bacharelado, encontramos o de que os locais de atuação profissional se diferenciam e, portanto, a formação profissional deve ser, necessariamente, diferenciada.

Ao definir os dois tipos de habilitação, a Resolução nº 03/1987, associou o Bacharelado a uma formação especificamente científica e a Licenciatura a uma formação restrita com características apenas pedagógicas, desconsiderou a apropriação dos conhecimentos do trabalho pedagógico, elaborados a partir da docência, pois no caso da Educação Física, o trabalho pedagógico realizado pelo professor de Educação Física, ou seja, à sua docência, ocorre em qualquer campo de atuação da Cultura Corporal³⁶.

Recorremos mais uma vez à Taffarel (1993, p. 37) para mostrar que,

Outro argumento sustentado é o de que o licenciado deveria ter predominantemente uma formação pedagógica, e o bacharel, uma formação enfaticamente científica – o que permitiu interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescinde da ciência e vice-versa. Isto pode induzir, ainda, à consideração de que, no âmbito de atuação do profissional de Educação Física, no interior da escola, não se trata com o conhecimento científico, e à de que não sejam necessárias atitudes científicas.

Nozaki (2004, p. 188) vem dizer que a criação do curso de Bacharelado na área da Educação Física significou uma espécie de distorção da profissão, com o intuito de transformá-la em uma profissão liberal, aproveitando-se do contexto histórico da época, o qual diversas instituições públicas de ensino estavam sendo sucateadas, o trabalho assalariado e sobretudo o professorado desvalorizado, confirmando a gerência da crise do capital que já se arrastava desde a década de 1930.

É importante ressaltar que não temos a pretensão aqui neste trabalho, ou nessas poucas laudas que se seguiram, em aprofundar o debate sobre a fragmentação e regulamentação³⁷ da área da Educação Física, a qual tangenciam diversas contradições.

As discussões e debates acerca da Educação Física como área de conhecimento que trabalha com o ensino de seus conteúdos a partir dos elementos da Cultura Corporal, e área de Formação de Professores no contexto educacional brasileiro, estão distantes de ser encerradas,

³⁶ É o conjunto de práticas corporais (jogos, brincadeiras, ginástica, lutas, esporte e outros) construídas historicamente pelo homem, em tempos e espaços determinados historicamente, sistematizadas ou não, que são passadas de geração a geração. Provisoriamente, denominamos essa área de conhecimento que se constrói a partir das atividades corporais “Cultura Corporal” (TAFFAREL, 2005, p. 3).

³⁷ Alguns dos trabalhos aqui sugeridos tratam de maneira mais central sobre o tema da fragmentação e regulamentação da área da Educação Física: Celi Taffarel (Tese de Doutorado, 1993); Hajime Nozaki (Tese de Doutorado, 2004); Otávio Aranha (Dissertação de Mestrado, 2011) e Osvaldo Galdino Júnior (Dissertação de Mestrado, 2013).

pois como pudemos perceber, há uma disputa histórica pelo domínio dos conhecimentos que a compõem, e uma pretensa hegemonia de ocupação dos espaços de atuação dessa área.

2.3 A Formação Profissional Docente através do Estágio Curricular Supervisionado.

Os debates na área de formação de professores tem gerado uma crescente investigação no atual cenário educacional brasileiro, destacando-se alguns pesquisadores e pesquisadoras da área da educação, como por exemplo, (FAZENDA, 1991; FREITAS, 1996; BARREIRO e GEBRAN, 2006; CANDAU, 2011; FREITAS, 2012; PIMENTA e LIMA 2012; TARDIF, 2014) e da área da Educação Física, em especial (FARIA JÚNIOR, 1982; SOARES, 2012; NOZAKI, 2004; TAFFAREL, 2010; FRIZZO, 2012), têm-se constituído em vários programas de Pós-Graduação, em diferentes áreas do conhecimento humano, em linhas de pesquisa sobre esta temática, apresentando resultados de investigação por meio de diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Algumas Instituições oficiais nacionais e algumas Associações e Sindicatos, como por exemplo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, também tem se configurado como fortes incentivadores e representantes nas pesquisas e frente de lutas sobre a formação de professores, realizadas nas últimas décadas.

Neste sentido, os caminhos percorridos pela educação brasileira no que diz respeito à formação de professores têm suscitado discussões sobre formação inicial, relacionando o processo de aproximação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura aos seus futuros espaços de atuação profissional, para que ainda durante o processo de graduação conheçam a realidade e condições de trabalho do professorado brasileiro.

Em relação à iniciação profissional no campo da Educação Física, diferentes estudos têm mostrado que a experiência esportiva anterior dos licenciandos em Educação Física é crucial para a escolha da profissão. Esse diferencial acaba por se “[...] constituir num espaço produtor de referências profissionais que são reutilizados, de maneira não reflexiva, constituindo certezas provisórias que orientam desejos, escolhas ou prioridades na relação com os saberes da formação inicial” (GARIGLIO, 2011, p. 1).

Baseado em Lüdke (1996), consideramos que o processo de socialização do professor de Educação Física antecede o curso de licenciatura propriamente dito; sua iniciação como professor através das práticas desenvolvidas na graduação, bem como seu desenvolvimento profissional e experiências adquiridas nas escolas ou em outros espaços educativos onde costumam atuar. Entretanto, procuramos compreender as relações de socialização estabelecidas

na formação inicial através do Estágio Supervisionado, componente curricular, cuja organização se desenvolve na perspectiva de articular a formação escolar propriamente dita e a iniciação profissional ao meio ao qual o estudante pretende se vincular.

Daí a importância assumida pelas experiências curriculares organizadas na graduação que possibilitem novas referências profissionais através de um processo de reflexão crítica das mesmas. Dessa forma, o ECS, uma das principais atividades curriculares dos cursos de formação de professores, é considerado indispensável no processo de formação inicial dos graduandos, já que se bem concebido pode proporcionar aos futuros professores a vivência das mais variadas atividades docentes em seu futuro campo de atuação profissional, seja em espaços escolares e/ou não escolares, no caso da Educação Física.

Assim, entendemos o estágio como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

Sobre a aproximação dos acadêmicos de cursos de licenciatura com o seu futuro espaço de atuação profissional através da atividade curricular denominada de ECS Pimenta e Lima (2012) afirmam que é “No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (p. 43).

Para compreendermos melhor a atual organização, funcionamento e objetivos da disciplina ECS, enquanto atividade curricular nos cursos de formação de professores (graduação em licenciatura), se faz necessário entendermos a atividade curricular Prática de Ensino. Esta atividade curricular, à época na década de 1970, era denominada de componente curricular Prática de Ensino, tinha como objetivo preparar os acadêmicos dos cursos de licenciatura para o exercício do magistério nas áreas de ensino ou disciplina de 1º e 2º graus, tendo o Estágio Supervisionado vinculado às suas atividades acadêmicas (FAZENDA, 1991).

Um dos objetivos desse componente curricular era promover uma relação íntima entre os elementos teóricos e práticos dos cursos de formação de professores, relacionando-os através de um conceito de unidade, na tentativa de não permitir sua dissociação, buscando a melhoria na formação dos futuros professores.

Como afirma Fazenda (1991), “O ideário educacional em torno da Prática de Ensino ligou-se a um momento histórico em que se acreditava que esta atividade fosse concebida como

um espaço privilegiado na luta para a melhoria na formação dos professores e, consequentemente, atingir-se-ia melhoria qualitativa do ensino [...]” (p. 19).

Porém, não foi o que ocorreu, ainda prevalecia o distanciamento na relação teoria e prática, a dicotomia entre o método aplicado e o conteúdo trabalhado em sala de aula, justamente o que promovia “[...] a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria” (FAZENDA, 1991, p. 22).

Dessa maneira, o conhecimento sobre a realidade concreta e a possibilidade de transformação das escolas, não era possível, devido à permanência dos padrões dicotomizados entre os conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos, não favoreciam problematizações transformadoras.

O caráter complementar e/ou suplementar atribuído à Prática de Ensino subsidiado pelo Estágio Supervisionado, evidenciava cada vez mais a dissociação existente entre teoria e prática, em virtude das atividades teóricas serem colocadas no início do curso e as atividades práticas ao final dos cursos (FAZENDA, 1991, p. 17).

Para Freitas et al (1996),

No entanto, a prática de ensino e especialmente os estágios enfrentam uma situação contraditória: ao mesmo tempo em que são desvalorizados, porque representam uma atividade “menor” no conjunto das áreas e disciplinas ditas “teóricas” – a atividade prática –, ambos os componentes curriculares são vistos como tábua de salvação na formação teórico-prática dos alunos, futuros professores (p. 31).

Portanto, as atividades pedagógicas da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, revelam diferentes maneiras de problematizar as ações ocorridas no interior da escola, diferentes formas de se relacionar com a sociedade à sua volta, de organizar suas metodologias, seus conteúdos, seu currículo escolar e dos cursos de formação de professores.

Na área da Educação Física, segundo Faria Júnior (1982) o componente curricular Prática de Ensino foi inserido como disciplina obrigatória nos currículos das escolas de Educação Física entre os anos de 1965 e 1970, objetivando combater o tratamento empírico que ocorria no processo ensino e aprendizagem o qual aumentava cada vez mais na área da Educação Física da época.

Para o autor, Prática de Ensino é,

Um processo dinâmico de aprendizagem que se realiza pela prática progressiva de atividades correspondentes ao campo profissional oferecido pela habilitação específica, dentro de situações reais, controladas e supervisionadas por professores do curso (FARIA JÚNIOR, 1982, p. 1).

Neste contexto histórico, o Estágio Supervisionado como uma atividade da disciplina Prática de Ensino proporcionava aos professores e aos alunos estagiários os devidos conhecimentos sobre a normatização legal da disciplina, além de outras experiências vivenciadas nos espaços de Estágio, oportunizando uma completa análise dos Estágios como elemento articulador entre a formação curricular acadêmica, com a obtenção de conhecimentos na universidade e o campo de atuação profissional, que são os espaços de realização do Estágio Supervisionado.

Ainda segundo Faria Júnior (1982), os acadêmicos dos cursos de formação de professores em Educação Física, também tinham de cumprir um Estágio Supervisionado na disciplina Prática de Ensino, a qual era dividida em I e II.

No que concerne, especificamente, à licenciatura em Educação Física que habilita ao exercício do magistério de 1º e 2º graus, os egressos dos cursos superiores de formação de professores de nossa especialidade têm de cumprir um estágio supervisionado na disciplina de Prática de Ensino, subdividida em I e II (FARIA JÚNIOR, 1982, p. 1).

Ou seja, ao considerar a Prática de Ensino como disciplina, estava se enfatizando seus princípios, métodos, conteúdos e avaliações, incluindo suas normas, todo um conjunto de elementos que auxiliavam na realização do processo ensino e aprendizagem de maneira mais qualitativa e eficiente.

As autoras Barreiro e Gebran (2006) afirmam que as atividades desenvolvidas na Prática de Ensino, como por exemplo, observações, relatórios, investigações e análise do espaço escolar, incluindo a sala de aula, ultrapassam a dinâmica ensino aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento e envolvimento de ações mais integradoras e coletivas dentro do espaço escolar conforme mostram:

Portanto, a Prática de Ensino deve propiciar ao aluno não apenas a vivência em sala de aula, como também o contato com a dinâmica escolar nos seus mais diferentes aspectos, garantindo e permitindo a integração teórico-prático [...] (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 91).

Com isso, a disciplina Prática de Ensino caracteriza-se como um componente curricular responsável pela materialização dos conhecimentos apreendidos durante as atividades de Estágio Supervisionado, perpassando por toda a formação profissional do futuro professor, tendo como sua referência básica a proposta pedagógica escolar e seus respectivos conteúdos, representando a preparação dos futuros professores para a atuação no magistério.

O movimento construído pela Prática de Ensino através das atividades do Estágio Supervisionado surge justamente a partir das considerações teóricas acerca de sua função enquanto atividade curricular articuladora entre a realidade concreta e seu referencial teórico, buscando elementos nos dados levantados através da observação da prática dos docentes mais

experientes, problematizando as teorias apreendidas na universidade com as experiências práticas no campo de Estágio, podendo assim, o aluno estagiário, avançar em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico construindo suas próprias características de atuação profissional.

Para Pimenta e Lima (2012),

O Estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (p. 61).

Considerando o perfil articulador entre os pressupostos teóricos e a realidade concreta de atuação profissional, o ECS atualmente como uma disciplina do desenho curricular dos cursos de licenciatura, promove diretamente a construção e o fortalecimento da identidade docente, formando ao longo do processo ensino e aprendizagem o profissional do magistério, legitimando as propostas curriculares no desenvolvimento da disciplina, assim como, nas intenções de continuidade de atuação como docente.

A disciplina ECS vem cumprindo os parâmetros legais formativos que legitimam as propostas curriculares para os cursos de formação de professores, sendo redefinido a partir da década de 1990, com os documentos oficiais vigentes na legislação educacional brasileira, apresentando orientações para a formação inicial dos futuros docentes atuantes na Educação Básica.

Como mostra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB nº 9.394/96) a qual em seu Capítulo 6 – Dos profissionais da Educação – apresenta como se dará a formação dos profissionais que atuarão na educação. E em seu Artigo 61, a qual trata da formação de profissionais da educação para atuar nas diferentes modalidades de ensino, traz a possibilidade da associação da teoria e prática mediante a capacitação em serviço.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis de modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (BRASIL,1996)

O Artigo 62. deste Capítulo 6, vem mostrar que a formação de professores para atuação na Educação Básica ocorrerá mediante cursos superiores, de licenciatura plena, em universidades e institutos em nível superior.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL,1996)

Essa exigência de formação em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, também é apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no Art. 1 da Resolução CNE/CP 1/2002,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002).

Ou seja, as DCN, para a formação de professores promoveram alterações fundamentais no contexto das licenciaturas, oferecendo uma nova configuração em relação aos cursos, seus currículos, suas disciplinas, sua carga horária, no que diz respeito ao ECS, ocorrendo uma reorganização geral dos currículos dos cursos de licenciatura, de graduação plena.

A promulgação dessas DCN as quais são específicas para os cursos de licenciaturas, instituiu duas Resoluções através do Conselho Nacional de Educação (CNE), a primeira de nº 1/2002, referente a própria reforma e organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, e a segunda de nº 2/2002, referente a carga horária para a integralização dos cursos de nível superior.

Essas Diretrizes Curriculares através do Parecer do CNE nº 28 de 02 de outubro de 2001, estabeleceu uma carga horária específica no âmbito da formação de professores, orientando através de uma exigência de caráter legal a realização das atividades do ECS.

Art. 1º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, em graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática, garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso (BRASIL, 2001, p.8).

Ainda segundo este mesmo Parecer do CNE (2001) deve-se considerar as exigências legais e o padrão de qualidade nos cursos de licenciatura, atendendo o mínimo legal de 300 horas, acrescidas de mais 100 horas, ampliando assim as possibilidades do tempo disponível para cada forma de prática escolhida no próprio Projeto Pedagógico dos Cursos.

As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas (BRASIL, 2001, p. 10).

Dessa maneira, segundo o que expressa a regulamentação expressa acima, a disciplina ECS caracteriza-se como um componente obrigatório da organização curricular dos cursos de licenciatura, uma atividade curricular articulada diretamente com as atividades acadêmicas.

Assim, as instituições de ensino devem garantir uma excelência, inclusive como referência para a avaliação institucional exigida por lei, como uma atividade curricular obrigatória, o ECS deve ocorrer dentro de um tempo mais específico, mas não necessariamente em dias subsequentes, não podendo ter sua duração com carga horária inferior a 400 horas.

Outro documento oficial que também trata do ECS como atividade curricular dos cursos de licenciatura, é a Resolução nº 2, de 01 de Julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Nessa Resolução, em seu Capítulo V – Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em nível superior: estrutura e currículo – fica explicitado no inciso II do § 1º, do Art. 13 sobre as “[...] 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.” (BRASIL, 2015).

Essa carga horária específica destinada ao ECS na condição de disciplina como atividade curricular é compreendida como uma preparação para a atuação profissional, possui entre seus elementos a experientiação dos procedimentos didáticos-pedagógicos realizados no lócus de Estágio, promovendo uma certa expectativa de que essa disciplina dará conta de suprir as fragilidades encontradas na realidade concreta das escolas.

Ainda a mesma Resolução nº 2, de 01 de Julho de 2015, em seu § 6º apresenta “O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico [...]” (BRASIL, 2015).

Dessa forma, o ECS deve permitir ao aluno estagiário exercer de maneira concreta, porém inicial, habilidades voltadas para a preparação e atuação profissional, fazendo-o descobrir peculiaridades de sua área de formação.

Entendemos que o ECS pode ser uma das experiências mais marcantes na formação profissional docente, de forma a contribuir para a constituição e fortalecimento identitário da profissão; através dessa atividade curricular deve-se desenvolver elementos que permitam ultrapassar a racionalidade técnica, superando a simples organização da prática docente, com seus métodos, conteúdos e técnicas tradicionais.

Segundo as autoras Almeida e Pimenta (2014, p. 46) “[...] a categoria profissional como um todo é percebida desde a sua sala de aula, à instituição e organização escolar, até a posição do professor na sociedade e o sentido que dá à sua profissão”.

Ainda as mesmas autoras enfatizam que,

O Estágio está nesse diálogo reflexivo entre os compromissos éticos do educador com sua profissão e as questões relativas ao trabalho no cotidiano das práticas de sala de aula. Dessa forma, para compreender essa mediação entre o sujeito e o saber é preciso o esforço dos formadores no sentido de uma visão de totalidade que contemple saberes específicos, associados à aprendizagem escolar, sem perder de vista a história e o contexto social em que estamos inseridos (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 45-46).

Assim, a constituição da identidade profissional docente caracteriza-se como biográfica e ao mesmo tempo contínua, sendo constituída pelas múltiplas relações que o sujeito vai estabelecendo ao longo de seu processo de vida e atuação profissional, obtendo a clareza de que sua identidade, pessoal e profissional, se constrói no interior das instituições que atua, de maneira coletiva, com seus colegas de trabalho, alunos, pais e comunidade acadêmica em geral.

Para Barreiro e Gebran (2006),

A identidade do professor é construída no decorrer do exercício da sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20).

Ou seja, a identidade do professorado é formada ao longo de sua trajetória profissional, mas tem início durante seu processo de formação acadêmica (inclusive através da disciplina ECS), a qual é responsável por proporcionar vivências fundantes para a consolidação inicial da formação profissional docente, através da relação entre professorado e alunado (professor orientador e alunos estagiários), construindo-se o desenvolvimento de ações críticas e problematizadoras durante as aulas na universidade e no lócus de pesquisa, a escola.

Segundo Barreiro e Gebran (2006)

Isso significa, pois, que a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre professores-formadores e futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e sua prática (p. 21).

Nesse sentido, a própria construção da identidade profissional docente durante a disciplina ECS está diretamente relacionada ao desenvolvimento da ação pedagógica na atuação profissional, a qual apresentará as reais condições de trabalho, o possível ou o não reconhecimento social da profissão docente diante da sociedade, por isso, é que ainda na formação inicial deve-se apresentar aos alunos estagiários os elementos representativos da profissão docente, como ela é representada socialmente.

Para Pimenta e Lima (2012) alguns dos elementos representativos que reforçam a construção da identidade profissional docente são:

Os estudos sobre profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, aliados a ética profissional, competência e compromisso, deverão integrar o campo de conhecimento trabalhados no estágio por meio de procedimentos de pesquisa, que tenha por objetivo a construção da identidade docente. Para essa construção, contribuem também os estudos e as análises da prática pedagógica que ocorre nas escolas a partir dos aportes dos campos do currículo, didática e prática de ensino (p. 63)

Por isso que durante o curso de graduação, a disciplina ECS deve oferecer experiências e vivências internas e externas à universidade, pois a presença do aluno estagiário dentro de seu lócus de Estágio, promove a abertura e compreensão desse espaço da realidade concreta, de vida e de trabalho de diversos professores na sociedade, auxiliando na construção da identidade profissional docente.

Para Barreiro e Gebran (2006),

Isso pressupõe a existência de um projeto pedagógico articulado, com avaliações e redimensionamentos frequentes, de modo a assegurar ações mais comprometidas com o processo educativo e tornar o estágio curricular um componente fundamental na construção da identidade do professor, ultrapassando a visão tecnicista (p. 20).

Entende-se então o compromisso dos professores orientadores, na disciplina ECS, em organizar seu trabalho pedagógico fazendo com que seus alunos estagiários compreendam a importância e o caráter formador dessa disciplina, além disso, ressalta-se a importância desse professor possuir conhecimentos necessários para a construção de uma práxis pedagógica coerente em sua atuação profissional.

Para que ocorra de maneira plena e satisfatória a realização do ECS, cabe ao professor orientador promover o entendimento da proposta da disciplina e o acesso aos conhecimentos necessários aos seus alunos estagiários, tendo, conjuntamente à Coordenação de Estágio a responsabilidade de encaminhá-los aos seus locais de Estágio, levando consigo os conhecimentos adquiridos durante as discussões em sala de aula, na universidade, facilitando a compreensão das situações presenciadas naquele espaço de pesquisa, a escola.

A seção seguinte apresentará a análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos participante da pesquisa, professores orientadores (docentes da Educação Superior) e professores colaboradores (docentes da Educação Básica), trazendo suas concepções sobre o ECS, condições de trabalho e problemáticas ocorridas no transcorrer da disciplina, assim como a forma de organizar seu trabalho pedagógico para a sistematização das atividades dessa atividade curricular que é o Estágio.

O Estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o Estágio Curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis (PIMENTA; LIMA, 2012).

3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA UFPA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

3.1 O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará – uma breve contextualização histórica.

O atual curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) originou-se do Departamento de Educação Física (DEF) pertencente ao antigo Centro de Educação (CED). Foi concebido inicialmente à demanda existente nos campi da UFPA, nos municípios de Bragança, Santarém e Castanhal, todos no formato intervalar (PPC/FEF/ICED/UFPA, 2012, p. 4).

Entretanto, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) através da Resolução nº 2.664 de 16 de setembro de 1999, aprovou a oferta do curso de Licenciatura Plena em Educação Física em período regular somente no município de Castanhal, dentre aqueles é o município mais próximo de Belém, dando origem ao curso na UFPA, passando a funcionar regularmente a partir do ano de 2000 tendo em seu corpo docente³⁸ professores do antigo DEF do antigo CED, atuais Faculdade de Educação Física (FEF) e ICED, respectivamente, situação que permaneceu até o ano de 2005.

Cabe ressaltar que o curso foi aprovado em 1999, e iniciou suas atividades em maio de 2000, porém, só foi homologado em junho 2003, através da Resolução nº 3.042, de 06 de maio de 2003;

Art. 1º. Fica homologado o Parecer nº. 010/03 da Câmara de Ensino de Graduação do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, que aprova a regulamentação do Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, no Campus Universitário de Castanhal, de responsabilidade do Centro de Educação, e de conformidade com os autos do Processo nº. 001569/2003-UFPA (CONSEPE/UFPA, RESOLUÇÃO Nº. 3.042/06/2003).

A partir de várias avaliações, e posteriormente a conclusão das duas primeiras turmas, percebeu-se que o público discente não era oriundo do município de Castanhal, nem dos municípios próximos, e sim do município de Belém/Capital.

³⁸ 05 (cinco) professores graduados em Educação Física, sendo 04 (quatro) Mestres e 01 (um) Especialista (Informação fornecida por uma docente pertencente a este coletivo de professores da época).

Um fato relevante deve ser considerado nesta demanda. Embora não tenhamos obtido as informações em relação a todos os candidatos inscritos no Processo Seletivo, observa-se, em todos os anos, que entre os candidatos aprovados, mais da metade deles reside em Belém (UFPA, 2005, p. 13).

A observação empírica dos docentes do curso a partir de suas experiências com as duas primeiras turmas e a elevada demanda de candidato por vaga (ver quadro abaixo), no curso de Licenciatura Plena em Educação Física no Campus Universitário de Castanhal (CUNCAST), evidenciou o crescente interesse manifestado pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Física. A seguir na tabela 3, demonstrativo da relação entre o número de candidato por vaga ofertada.

Tabela 3 – Demonstrativo da relação entre a oferta de vagas no curso de Educação Física no campus de Castanhal e a demanda no período de 2000 a 2005.

Educação Física em Castanhal			
Ano	Oferta	Demanda	Média
2000	50	400	8,0
2001	40	261	6,53
2002	40	457	11,43
2003	40	465	11,63
2004	40	635	15,88
2005	40	599	14,98

Fonte: DAVES/UFPA, 2005.

Com isso, surgiu o interesse e a necessidade³⁹ de se expandir o curso de Educação Física para outro município, agora no município de Belém/Capital, no campus da UFPA localizado no bairro do Guamá. E uma das alegações apresentadas na proposta de criação do curso foi a de que,

Um das razões para esta migração pode ser a redução de cinquenta vagas ofertadas pelo curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará – UEPA, provocada pela reestruturação curricular que introduziu a exigência de Trabalho de Conclusão de Curso e para a qual não haveria quadro efetivo de orientadores suficiente se fosse mantido o número de vagas ofertado anteriormente (UFPA, 2005, p. 13).

Outro argumento sustentado na proposta era a de que os alunos oriundos do município de Belém/Capital, eram a maioria no curso, tinham uma melhor preparação de estudos, em relação aos alunos do município de Castanhal e arredores, e isso atrasava o processo de formação de recursos humanos em tais municípios (Castanhal, Bragança, São Miguel do Guamá, Igarapé Açu etc).

³⁹ Atualmente, em Belém, acontece, com a mesma magnitude, o fenômeno observado em âmbito internacional: a população buscando, cada vez mais, alternativas que lhe propiciem saúde, bem estar e qualidade de vida, sendo a atividade física considerada uma via privilegiada no sentido destes objetivos, proporcionando um significativo espaço de atuação para os profissionais da área (UFPA, 2005, p. 12). Este fenômeno, citado e sugerido neste documento, é explicado detalhadamente no trabalho de doutoramento de Nozaki (2004), o qual apresenta os reais motivos e consequências da expansão de tal fenômeno.

O excesso de alunos de Belém no curso de Castanhal retarda o processo de formação de recursos humanos residentes naquela região do Estado, considerada uma das principais razões para a criação do referido curso, pois os candidatos da Capital levam vantagem no Processo Seletivo, pelas melhores oportunidades de preparação (UFPA, 2005, p. 13).

Devido a tais argumentos e constatações, já que havia uma demanda comprovada de uma população de estudantes que moravam em Belém à procura do curso no município de Castanhal, houve a criação do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará, campus Guamá, no município de Belém/Capital, a partir do ano de 2006, sendo composto, inicialmente, por alguns docentes do antigo DEF, atual CUNCAST (PPC/FEF/ICED/UFPA, 2012, p. 2).

3.2 As características gerais do curso de Licenciatura em Educação Física.

3.2.1 O Perfil do curso e objetivos

O perfil formador do curso, adotado pela FEF/ICED/UFPA, é subsidiado pela concepção de Licenciatura em Educação Física de caráter ampliado, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, com base nos princípios éticos, políticos, pedagógicos e rigor acadêmico científico. Volta-se para promoção de uma formação qualificada voltada para o mundo do trabalho, através de atividades profissionais realizadas em diversos ambientes educacionais da área da Educação Física, sustentado pelo alicerce da atividade docente expresso pelo professor de Educação Física em seu trabalho pedagógico com as práticas corporais (esportivas, de lutas, gímnicas, de danças, de jogos, e quaisquer outras voltadas à qualidade de vida).

Segundo Santos Júnior (2013),

A licenciatura de caráter ampliado não está atrelada ao modo que o capital organiza a vida, não tão pouco ao fetichismo do mercado de trabalho. Mas, corrobora com uma educação omnilateral e coloca-se como uma resistência ao atual modo de produção, preocupa-se com o processo de desenvolvimento psíquico humano em suas múltiplas dimensões, capaz de extrair o máximo de conhecimento possível do real (p. 90).

Dessa forma, através dessa concepção de formação em Educação Física de caráter ampliado, busca-se desenvolver uma formação crítica e contextualizada, através dos conteúdos históricos da Educação Física, valendo dos conhecimentos que compõem a Cultura Corporal (Ginástica, Dança, Esporte, Luta e Jogo) e, suas diferentes formas de recreação e atividades físicas, na tentativa de auxiliar no processo ensino aprendizagem em ambientes escolares e não escolares.

O PPC/FEF/ICED/UFPA (2012) considera relevante o contexto paraense, observando o quadro carente de professores de Educação Física que sejam possuidores de um perfil crítico e orientados pelos princípios do compromisso político-científico na promoção da saúde. Portanto,

vem ressaltar a importância e a necessidade de ter profissionais formados na área da Educação Física, objetivando atender a demanda local (região metropolitana) e regional (Estado do Pará) nos mais diversos espaços de atuação profissional. Abaixo os possíveis espaços de atuação profissional apontado pelo documento,

O universo das academias revela o elevado número dessas nos diversos bairros de Belém e demais municípios, fruto da indústria cultural e da busca, muitas vezes, alienada, por uma melhor qualidade de vida, o que denuncia a necessidade de professores que possuam uma postura crítica frente ao fenômeno da “corpolatria”, não perdendo de vista as questões mercadológicas e o mundo do trabalho.

Quanto ao universo dos clubes, embora a presença de professores de Educação Física ainda seja pequena em termos quantitativos, a lógica do rendimento e muitas vezes da exclusão que aí impera torna fundamental que esse profissional seja formado sob o princípio da criticidade. Merece destaque um campo emergente ao professor de Educação Física em nossa região: a prática de atividades físicas alternativas – esportes da natureza, por exemplo (UFPA, 2012, p. 9).

Assim, o perfil de Licenciatura de caráter ampliado, adotado no documento, pretende formar professores de Educação Física com capacidade de reconhecer, respeitar e atender as diversidades da Região, com fundamentação teórico-prática interdisciplinar e transdisciplinar para atuarem com excelência nos espaços escolares e não escolares, compreendendo os diversos campos de atuação e suas múltiplas relações com o mundo do trabalho (UFPA, 2012).

As características do curso de Licenciatura em Educação Física, tendo como forma de ingresso o Processo Seletivo (vestibular) é através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com entrada anual, ofertando 46 vagas, com turmas no matutino e vespertino (alternando-os a cada ano). Possui regime acadêmico seriado semestral, com modalidade presencial, com duração de no mínimo oito (08) semestres e no máximo doze (12) semestres, obtendo uma carga-horária total de 3.107h (UFPA, 2012).

O curso passou por uma avaliação realizada pela Comissão do Ministério de Educação e Cultura (MEC), no período de 21/11/2010 a 24/11/2010, apresentando para a Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior (CONAES) o perfil bom de qualidade, com conceito final nota 4 (UFPA, 2012).

Tem como objetivo geral

Formar professores de Educação Física capacitados teórica, técnica e politicamente, para atuação junto à sociedade no que tange à educação e à produção do conhecimento nas áreas das práticas de cultura corporal, cultura do movimento e corporeidade, por meio de uma postura crítico-construtiva comprometida com o processo de transformação social, guardando os princípios de justiça social, solidariedade, igualdade e humanidade, sendo capaz de:

- Reconhecer a escola como um local de socialização de conhecimento historicamente construído e sistematizado, de pesquisa e de projetos de extensão, utilizando-se desse espaço para o projeto de uma sociedade justa, livre e de uma nação democrática e soberana colaborando para a formação do cidadão crítico-criativo;

- Identificar as concepções de corpo que estão presentes nas relações sociais do homem moderno, que de forma direta ou indireta, interferem nas relações humanas na sociedade contemporânea;
- Efetuar uma leitura crítica das práticas corporais próprias da realidade brasileira e amazônica, na busca da identificação de valores, crenças, normas de comportamentos e ideologias que se traduzem em técnicas corporais, num processo de superação do senso comum, com vista à constituição do conhecimento que oriente uma práxis pedagógica da Educação Física engajada histórica e socialmente (UFPA, 2012, p. 21).

Entre seus objetivos específicos destacam-se:

Reconhecer a Educação Física enquanto disciplina curricular preocupada em desenvolver conhecimento em temas que versem sobre jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de lazer;
 Elaborar propostas em Educação Física que respeitem as possibilidades corporais de seus participantes, tendo como meta o corpo possível e não o corpo perfeito;
 Discutir, analisar e elaborar princípios de inter e transdisciplinaridade em Educação Física, bem como facilitar a participação da disciplina Educação Física em projetos inter e transdisciplinares, tanto no âmbito escolar como em projetos de políticas públicas e em espaços não-escolares;
 Planejar, executar e avaliar, de forma coerente e respeitando o desenvolvimento dos alunos, o conhecimento afeto à área da Educação Física, segundo as diversas formas e concepções pedagógicas;
 Analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação no âmbito dos estados atuais e emergentes da cultura corporal, balizados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática;
 Assessorar, discutir e operacionalizar políticas públicas e institucionais e de inserir-se em equipes multidisciplinares nos campos da saúde, educação e cultura;
 Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e áreas afins, que contribuam para a socialização de conhecimentos e que dominem os recursos tecnológicos para ampliar e diversificar as formas de intervenção profissional;
 Desenvolver projetos e programas comunitários que incentivem a prática de atividades físicas e a adoção de estilos de vida fisicamente ativos, para todos os grupos sociais (UFPA, 2012, p. 22).

Os objetivos apresentados no documento possuem uma orientação diversificada em sua constituição organizacional, trazendo como base epistemológica da Educação Física a Cultura Corporal, a Corporeidade e a Cultura do Movimento, concepções plurais de formação de professores de Educação Física buscando desenvolver uma ampla e sólida formação teórica, prática e sócio-política, comprometida com o processo de humanização e constructo de cidadania, com atuação desse profissional em vários âmbitos da Educação Física, de maneira crítica e criativa, consciente de seu papel como sujeito transformador da realidade concreta escolar e não escolar, inserido na Educação Física brasileira.

Como apresenta o documento com o perfil do egresso,

No mesmo sentido, o professor de Educação Física egresso identificará o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano, nos aspectos biológico, psicológico, cultural e social, relacionando esses aspectos entre si e com as questões do ensino e da aprendizagem, para efetivar propostas de atividades em Educação Física, escolar e não-escolar, respeitando os princípios de transformação e emancipação, participação e ludicidade (UFPA, 2012, p. 22).

3.2.2 A Estrutura Curricular.

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEF é composto por disciplinas obrigatórias e eletivas. Todas as disciplinas deverão contribuir para que os objetivos do curso sejam alcançados, oportunizando a aquisição de conhecimentos sistematizados e desenvolvendo a prática pedagógica.

O desenho curricular proposto articula-se a partir de duas grandes unidades:

A primeira refere-se ao **Conhecimento Identificador da Unidade** que inclui conjunto de conhecimentos que agregam as formações Ampliada e Específica. Os conhecimentos da formação ampliada relacionam-se às seguintes dimensões (I) relação ser humano e sociedade; (II) produção do conhecimento científico e tecnológico e (III) biológica do corpo humano. O primeiro grupo enfocará saberes relativos a conhecimentos sócio-antropológicos da atividade física/movimento humano (filosófico, sociológico, cultural, social e político). O segundo conjunto compreenderá saberes ligados à pesquisa e produção de conhecimento, tecnologias informacionais e educação. Já o terceiro grupo abordará conhecimentos ligados à biodinâmica da atividade física/movimento humano (morfológicos, fisiológicos e biomecânicos).

A formação específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, aglutinará três grandes dimensões: a) Didático-Pedagógica, relativa aos saberes necessários à docência na educação básica; b) Técnico-Instrumental: reúne saberes teórico-práticos aplicados ao desenvolvimento humano. Nesse conjunto encontram-se as Bases Teórico-Metodológicas (BTMs) que se configuram na dimensão prática do currículo, vivenciada desde o primeiro semestre do curso; c) culturais do movimento humano: relativa aos saberes das atividades do homem no seu meio social.

A segunda denominada como **Conhecimento Identificador de Aprofundamento** contempla um conjunto de disciplinas eletivas concebidas para possibilitarem maior flexibilidade curricular, oportunizando aos discentes planejarem seus (per) cursos acadêmicos optando por um determinado tipo de aprofundamento.

A seguir, o desenho curricular será demonstrado segundo esses identificadores, tipo de formação, dimensão envolvida, disciplinas correlatas e sua carga horária.

Quadro 7 – Desenho curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física segundo Conhecimentos Identificadores, Formação, Dimensão, Disciplinas Correlatas e suas respectivas Cargas-Horárias.

IDENTIFICADORES	FORMAÇÃO	DIMENSÃO	DISCIPLINAS CORRELATAS	CH
			1- História dos Esportes e da Educação Física	68

Identificador de Unidade	Ampliada	Relação Ser Humano e Sociedade	2- Estudos Filosóficos em Educação Física.	68
			3- Estudos Antropológicos em Educação Física.	68
			4- Estudos Sociológicos em Educação Física.	68
		Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico	1- Estatística Aplicada à Educação Física	51
			2- Introdução à Pesquisa.	51
			3- Metodologia da Pesquisa em Educação Física	51
			4- TCC I	51
			5- TCC II	68
		Biológica do Corpo Humano	1- Bases Biológicas Aplicadas à Educação Física.	51
			2- Fisiologia Geral.	68
			3- Anatomia Humana.	68
			4- Fisiologia do Esforço.	68
			5- Educação Física em Academias.	51
			6- Educação Física com Cuidados Especiais.	68
			7- Educação Física Adaptada.	51
			8- Treinamento Desportivo.	68
	Específica	Didático-Pedagógico	1- Psicologia da aprendizagem e do Desenvolvimento Humano	51
			2- Didática e Formação Docente Aplicada à Educação Física.	68
			3- Administração e Organização Esportiva.	68
			4- Estágio Supervisionado I	102
			5- Estágio Supervisionado II	102
			6- Estágio Supervisionado III	102
			7- Estágio Supervisionado IV	102
			8- Metodologia do Ensino da Educação Física.	68
			9- Fundamentos da Educação Física Inclusiva.	68
			10- Gestão em Educação Física e Esporte	51
			11- Avaliação Educacional	68
		Técnico-Instrumental	1- Bases Teóricas e Metodológicas do Ensino do Jogo.	68
			2- Bases Teóricas e Metodológicas o Ensino do Esporte.	68
			3- Bases Teóricas e Metodológicas do Ensino das Atividades Aquáticas.	68
			4- Bases Teóricas e Metodológicas do ensino de Ginástica.	68
			5- Cultura popular e educação física: Bases Teóricas e Metodológicas.	68

Identificador de Aprofundamento	Específica		6- Bases Teóricas e Metodológicas do ensino de Dança	68
			7- Bases Teóricas e Metodológicas do Ensino de Lutas	68
			8- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	34
		Cultural do movimento humano	1. Políticas Públicas em Educação Física e Esportes	68
			2. Avaliação e Medidas em Educação Física	68
			3. Estudos em Lazer.	68
		Eletivas	1- Atletismo.	51
			2- Futebol de Campo.	51
			3- Ginástica Rítmica.	51
			4- Biomecânica.	51
			5- Natação.	51
			6- Noções de Bioquímica e Farmacologia.	51
			7- Fundamentos da Fisioterapia Aplicada a Educação Física e Esportes.	51
			8- Tecnologias e Informática em Educação Física e Esporte.	51
			9- Ludicidade e Educação.	51
			10- FUTSAL	51
			11- BASQUETEBOL	51
			12- VOLEIBOL	51
			13- HANDEBOL	51
			14- Dança Contemporânea	51
			15- Tópicos especiais em estudos do corpo, imagens e educação física.	51
			16- Tópicos especiais em Neuroanatomia Aplicada à Educação Física.	51
			17- Tópicos especiais em Educação Física, Estética e Expressão	51
			18- Socorros Urgentes.	51
			19- Ginástica Laboral Educativa	51
			20- Esporte de Aventura, Lazer e Meio-Ambiente na Amazônia	51

			21- Nutrição aplicada a Educação Física e Esportes.	51
	*Atividades Complementares	- Pesquisa - Extensão Estágio não obrigatório Acompanhamento Docente Voluntário - Participação em Eventos Científicos, Esportivos, Artísticos e de Cultura Geral - Publicações		200

Fonte: PPC/FEF/ICED/UFPA, 2012, p. 36-37.

Quadro 8 - Desenho curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física segundo os conteúdos curriculares por carga horária.

CH ESTÁGIOS CURRICULARES	408 horas
CH CONTEÚDOS CURRICULARES (TEORIA)	1551 horas
CH CONTEÚDOS CURRICULARES (EXTENSÃO)	350 horas
CH PRÁTICA (RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2002)	598 horas
CH. ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200 horas
CH TOTAL DO CURSO	3107 horas

Fonte: PPC/FEF/ICED/UFPA, 2012, p. 36-37.

3.2.3 O Corpo Docente.

O corpo docente da FEF/ICED/UFPA é composto por 14 (quatorze) docentes efetivos, sendo 01 (um) Pós-Doutor, 05 (cinco) Doutores, 07 (sete) Mestres, e 01 (um) Especialista. Alguns docentes estão afastados das atividades oficiais da Faculdade, 02 (dois) estão em atividades à disposição do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e outros 06 (seis) estão em formação em processo de doutoramento (UFPA, 2016).

3.2.4 Os Grupos de Pesquisas vinculados à FEF/ICED/UFPA.

LEPEL – Linha de Estudos e Pesquisas em Educação, Esporte e Lazer;

MOÇARAI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Lazer e Ludicidade na Amazônia;

CEGED – Centro de Estudos em Gestão Desportiva;

LAFIS – Laboratório de Aptidão Física;

HÁPAX – Grupo de Estudo e Pesquisa em Práticas Físicas Institucionalizadas, Educação do Corpo, Educação Física e Esporte;

LACOR – Laboratório de Linguagem Corporal (UFPA, 2016).

3.2.5 A disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental.

A Resolução nº 4.262/2012, que institui o regulamento para a realização dos Estágios Supervisionados, obrigatórios e não obrigatórios, dos cursos de graduação desta IES, traz em seu Capítulo II, da Concepção de Estágio Supervisionado, que:

Artigo 2º. Para fins deste Regulamento, considerar-se-á Estágio Supervisionado um conjunto de atividades técnico-científicas, artísticas e culturais realizadas em ambiente de trabalho, com o objetivo de capacitar o discente para o trabalho profissional na sua área de formação.

Artigo 3º. O Estágio Supervisionado deverá constituir-se de atividades de formação teórico-prática, orientada e supervisionada de modo a promover o desenvolvimento de habilidades e competências básicas, gerais e específicas, bem como de atitudes formativas para o exercício profissional socialmente comprometido.

Artigo 4º. O Estágio Supervisionado caracterizar-se-á como atividade curricular específica, que se articula com os demais componentes curriculares, integrando a formação do discente, nos termos previstos no Projeto Pedagógico do Curso (UFPA, 2012, p. 2).

Como proposta curricular do PPC/FEF/ICED/UFPA (2012), a atividade de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é dividida em 04 (quatro) tipos de Estágios: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II⁴⁰, Estágio Supervisionado III⁴¹ e Estágio Supervisionado IV⁴². Cada Estágio possui uma carga horária destinada às atividades

⁴⁰ Estágio Supervisionado I: Estudos acerca das diferentes proposições metodológicas em educação física escolar e da práxis docente em instituições de ensino formal (ensino médio). Organização instrumental de elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico e de processos avaliativos. Acompanhamento e problematização das práticas pedagógicas orientadas e supervisionadas sobre práxis docente na/da escola, vivenciando a realidade pela observação e regência de classe, planejamento, reflexão e avaliação pedagógica (UFPA, 2012, p. 75).

⁴¹ Estágio Supervisionado II: Atividades orientadas e supervisionadas sobre a práxis docente em instituições não-escolares, na área da Educação Física, como clubes, academias, escolinhas de iniciação esportiva e condomínios, interagindo com a realidade através de observação e práticas de ações contextualizadas, estimulando a compreensão das práticas corporais como processo de interação social (UFPA, 2012, p. 79).

⁴² Estágio Supervisionado III: Atividades orientadas e supervisionadas sobre práxis docente em instituições de educação não formal (Políticas Públicas, Movimentos Sociais, Instituições Beneficentes, Clubes e Escolinhas Esportivas, Associações de segmentos diversos) na área da Educação Física, do Esporte e do Lazer, através de

desenvolvidas em sala de aula, que corresponde a 24 (vinte e quatro) horas, momento de problematização, relatos, debates e socialização das vivências no campo de Estágio; e 78 (setenta e oito) horas no campo de Estágio, ou seja, cada disciplina de Estágio possui um total de 102 (cento e duas) horas, totalizando os 04 (quatro) tipos de Estágio em 408 (quatrocentos e oito) horas de atividade curricular.

Serão vivenciadas 408 (quatrocentos e oito) horas de estágio curricular supervisionado (a partir da segunda metade do curso) o que proporcionará oportunidade de intercessão entre as disciplinas do curso, englobando as dimensões da formação básica (conhecimento do homem e sociedade, conhecimento científico-tecnológico e conhecimento do corpo humano e desenvolvimento) e da formação específica (conhecimento didático-pedagógico e conhecimento técnico-funcional). Constam da carga horária dos estágios 24 (vinte e quatro) horas em sala de aula por estágio, momento de problematização, relato, discussão e socialização das vivências em campo. Deste modo, as 102 horas de cada estágio são divididas em 78 horas em campo e 24 horas em sala de aula, totalizando, nos 04 (quatro) estágios, 312 horas em campo e 96 horas em sala de aula (UFPA, 2012, p. 30).

O Estágio Supervisionado I ocorre em instituições de ensino escolar, Ensino Fundamental nos anos Iniciais, de 1º ao 5º ano, aborda diferentes proposições metodológicas em Educação Física escolar e sobre práxis docente, com atividades orientadas e supervisionados, oportunizando a vivência da realidade pela observação e regência de classe, valendo-se da OTP e seus processos de planejamento e avaliação pedagógica. A seguir o quadro 9 com a ementa da disciplina Estágio Supervisionado I.

Quadro 9 – Ementa da Disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Educação Física – UFPA.

EMENTA
Estudos acerca das diferentes proposições metodológicas em educação física escolar e da práxis docente em instituições de ensino formal (ensino fundamental, séries iniciais - 1ª a 5ª séries). Organização instrumental de elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico e de processos avaliativos. Com atividades orientadas e supervisionadas sobre práxis docente na escola, vivenciando a realidade pela observação e regência de classe, planejamento, reflexão e avaliação pedagógica.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA
CARVALHO, A.M.D. (org.). A formação do professor e a prática de ensino . São Paulo: Pioneira, 1988. COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física . São Paulo: Cortez, 1992. FREITAS, L. C. de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática . Campinas: Papirus, 1995.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

observação e da organização de práticas pedagógicas, estimulando a compreensão das práticas corporais como processo de interação social (UFPA, 2012, p 82).

FAZENDA, I. C. A. **Um desafio para a didática**: experiências, vivências, pesquisas. São Paulo: Loyola, 1991.
 LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
 IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
 PICONEZ, S. B. **Prática de ensino e estágio supervisionado**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2000.
 ZÓBOLI, G. B. **Práticas de ensino**: subsídios para a atividade docente. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

Fonte: PPC/FEF/ICED/UFPA, 2012, p. 115.

De acordo com o PPC/FEF/ICED/UFPA (2012), é oportunizado aos discentes uma proposta de intercessão entre as disciplinas do curso, englobando as *dimensões da formação básica* (conhecimento do homem e sociedade, conhecimento científico-tecnológico e conhecimento do corpo humano e desenvolvimento) e da *formação específica* (conhecimento didático-pedagógico e conhecimento técnico-funcional) (itálico nosso).

Essa proposta objetiva romper com a fragmentação do saber através da integração entre as disciplinas do semestre, ocorrendo em dois momentos pontuais. O primeiro quando o corpo docente e um discente de cada turma se reúnem para dialogar e apresentar propostas interdisciplinar entre as disciplinas que serão ministradas em cada semestre.

O planejamento interdisciplinar, além do corpo docente de cada semestre, contará também com representação discente, com um discente por turma. O período do planejamento interdisciplinar acontecerá em conformidade com o calendário de planejamento estipulado pela UFPA (UFPA, 2012, p. 18).

O segundo momento, é marcado pela articulação entre as disciplinas do mesmo semestre por um único eixo temático norteador que consiste:

e) Eixo 5: Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: consiste em apresentar e intervir na realidade da organização geral da escola e da educação física, no que se refere ao planejamento, ensino, gestão, projeto político-pedagógico e currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental (UFPA, 2012, p. 18).

De acordo com o PPC/FEF/ICED/UFPA (2012), a proposta de realização do ECS tem o objetivo de articulação entre teoria e a prática, proporcionando aos graduandos o encontro das situações reais do cotidiano escolar, e este processo de desenvolvimento da disciplina, desencadeia as seguintes modalidades: **Observação, Participação e Regência**. O primeiro, que é o momento da **observação**, destina-se ao contato da realidade, possibilitando o reconhecimento deste universo, possibilitando ao aluno estagiário perceber e sentir o espaço que será desenvolvido o trabalho, em especial o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. O segundo, momento da **participação**, permite ao aluno estagiário a participação nas atividades, colaborando com os profissionais em exercício. E o terceiro e último momento, a **regência**, é o momento de ministração de aulas de qualquer atividade educacional, realizada pelos alunos estagiários, sob a orientação

técnica e pedagógica do orientador ou supervisor de Estágios, com a autorização do professor colaborador da instituição (grifo nosso).

Esse processo de desenvolvimento da disciplina ECS baseado nas modalidades de observação, participação e regência, segundo o documento PPC/FEF/ICED/UFGA, tem como objetivo proporcionar aos alunos estagiários o encontro com a realidade do cotidiano escolar, o reconhecimento deste universo profissional, participando com o professor colaborador (professor da Educação Básica) das atividades desenvolvidas no lócus de Estágio, chegando ao momento de ministração de algumas aulas, assumindo a responsabilidade de um professor.

Pimenta e Lima (2012), alegam que muitas vezes os alunos estagiários aprendem observando, imitando, e algumas vezes, elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do modo de ser do professor, pois “Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram, para isso lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram [...] (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35).

Porém, as mesmas autoras ressaltam que essa maneira de aprender não é suficiente devido apresentar limites, pois nem sempre os alunos estagiários possuem elementos qualitativos para a observação crítica da realidade apresentada a eles, realizando apenas uma transposição de modelos em diversas situações, que muitas vezes são inadequadas (PIMENTA; LIMA, 2012).

Esse perfil de formação através da simples imitação de modelos caracteriza-se como um modelo tradicional de atuação docente, mais uma vez recorremos as autoras citadas acima para corroborar a ideia de que,

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36).

O documento também faz referência a existência de uma Coordenação de Estágio, apontando as competências dessa coordenação por meio dos seguintes objetivos:

- 1) Coordenar as atividades inerentes ao desenvolvimento do estágio profissionalizante; 2) Articular as relações entre os/as professores/as orientadores/as de estágio e os discentes; 3) Avaliar constantemente as condições de exequibilidade do estágio; 4) criar novos campos de estágio por meio do estabelecimentos de convênios; e 5) Realizar a análise e registro dos documentos para aproveitamento das habilidades e competências extra-curriculares (UFGA, 2012, p. 43).

Passaremos agora a analisar o desenvolvimento da disciplina ECS segundo os seus principais responsáveis, os professores orientadores (docentes da Educação Superior), e os chamados professores colaboradores (docentes da Educação Básica) que atuam na educação básica.

Os eixos investigados foram: Perfil, Concepção de Estágio Supervisionado e entendimento sobre Organização do Trabalho Pedagógico.

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, objetivando uma melhor compreensão das informações cedidas pelos sujeitos, e o primeiro eixo do roteiro da entrevista semiestruturada, identificou o **perfil dos entrevistados**, com o intuito de apresentar o perfil dos sujeitos que compuseram a pesquisa, estreitando a relação entre o pesquisador e o pesquisado, promovendo uma maior confiabilidade entre ambos, permitindo que os sujeitos pesquisados ficassem mais à vontade, facilitando o conhecimento sobre o perfil de cada docente.

3.3 Análise das entrevistas com os Professores Orientadores.

Os docentes que atuam na Educação Superior, na FEF/ICED/UFPA, campus Guamá, a qual possui um total de 14 (quatorze) docentes efetivos, mas, para essa pesquisa, foram selecionados apenas 04 (quatro) docentes vinculados a essa faculdade, valendo-se dos seguintes critérios:

- a) Ser professor/a efetivo/a da Universidade Federal do Pará;
- b) Estar lotado/a na Faculdade de Educação Física no Campus Guamá;
- c) Estar atuando com a disciplina ECS I (Ensino Fundamental), durante a realização da pesquisa de campo; ou
- d) Já ter trabalhado com esta disciplina por mais de um (01) ano;
- e) Ter disponibilidade de tempo para participar da pesquisa.

Considerando o contexto sócio cultural da atual conjuntura brasileira, no que tange especificamente ao contexto musical, apresentado em sua maioria (e isso é uma observação pessoal do pesquisador) por cantores e cantoras sem nenhuma qualidade musical, seja na melodia, letra e arranjo musical como um todo. E com o intuito de homenagearmos alguns dos ícones da Música Popular Brasileira (MPB) – ídolos musicais do pesquisador, e que na sua observação possuem uma extrema qualidade musical – aproveitamos a oportunidade de preservar as verdadeiras identidades dos sujeitos pesquisados, identificando-os com os nomes de alguns cantores e cantoras, que são: Luiz Gonzaga Jr (Gonzaguinha), Elis Regina, Cássia Eller e Beth Carvalho.

A tabela 4 a seguir contém o perfil de cada docente segundo o tempo de formação e experiência profissional.

Tabela 4 - Perfil dos Professores Orientadores entrevistados da FEF/ICED/UFPA.

Nome	IES Formação	Ano Graduação	Pós Graduação	Ano Pós- Graduação	Tempo atuação Ensino Superior
GONZAGUINHA	UEPA	1990	Pós-Doutorado	2013	22 anos
ELIS	UEPA	1990	Mestrado	2006	10 anos
CÁSSIA	UEPA	1999	Mestrado	2010	07 anos
BETH	UEPA	2004	Mestrado	2009	06 anos

Fonte: Martins, 2016.

A partir das informações apresentadas nessa tabela, podemos perceber que todos os docentes formaram-se pela mesma IES, a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a qual foi a pioneira, ainda na década de 1970, a inaugurar o curso de Formação de Professores em Educação Física no Estado do Pará. Nos mostra também que a maioria dos docentes graduaram-se na década de 1990, dois deles, Gonzaguinha e Elis, no início e a docente Cássia, ao final dos anos 1990, e a docente Beth nos anos 2000, apenas o docente Gonzaguinha possui o título de Pós-Doutor. É importante ressaltar que as demais docentes estão em processo de doutoramento.

Em relação ao segundo eixo referente ao **Estágio Curricular Supervisionado**, objetivamos compreender a partir das falas dos docentes entrevistados, qual a concepção de Estágio Supervisionado, sua importância para a formação docente em Educação Física, além de suas condições de trabalho na ministração dessa disciplina.

Os docentes, ao serem questionados sobre a concepção de Estágio Supervisionado, apresentaram uma aproximação em suas falas, relacionando o Estágio Supervisionado como uma atividade que proporciona uma maior relação entre o aluno estagiário e o lócus de Estágio, como um momento de conhecimento e reconhecimento da realidade concreta do espaço escolar, sendo este espaço também de fundamental importância para o processo de formação. Podemos observar através dos seguintes trechos:

Então pra mim o **Estágio Supervisionado ele é um espaço de conhecimento da realidade, a gente conhece a realidade**, a partir dessa realidade a gente com o acúmulo já de alguns instrumentos técnicos, pedagógicos, científicos, a gente parte pra modificação daquela realidade, então seria mais ou menos nesse sentido, uma prática social que deve trazer um cunho político pedagógico pra mudança da realidade, seja num espaço escolar ou não escolar (CÁSSIA, 2016, grifo nosso).

Porque é no **Estágio Supervisionado que esse aluno, ele vai de fato, enxergar a realidade concreta da escola**, o trabalho docente, como é que se desenvolve o trabalho pedagógico, também desse professor de Educação Física, as próprias contradições, a precariedade, as resistências que acontecem na escola pública, ou em qualquer outra esfera, ou qualquer outro setor, que ele vai estar estagiando (BETH, 2016, grifo nosso).

O Estágio, ele vai se caracterizar como esse momento pra gente está aplicando e fortalecendo essa relação entre teoria e prática, **e ele se constitui como um espaço fundamental para essa formação, porque é ali que ele fundamenta todo o referencial teórico que a gente vai constituindo nessa formação e entrando na contradição do que esse chão da escola, do que a realidade da escola apresenta pra gente**, então é essa formação ali do professor, essa formação inicial ela se fortalece nesse momento da prática na escola, na ação, do ato pedagógico em si, de você conhecer a realidade da escola (ELIS, 2016, grifo nosso).

Percebemos então através dessas falas que o Estágio Supervisionado, como uma atividade curricular durante o processo de formação inicial, é considerado uma “ponte”, o “caminho” para se conhecer o espaço escolar, para se deparar com a realidade concreta da escola, “[...] isso significa, pois, que a formação inicial e o Estágio devem pautar-se pela investigação da realidade” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21), ou qualquer outra realidade possível de atuação dos professores de Educação Física, deparando-se com as dificuldades, “contradições” e “resistências” que o “chão da escola” proporciona.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a fala da docente Beth ao dizer que “[...] é no Estágio Supervisionado que esse aluno, ele vai de fato, enxergar a realidade concreta da escola”, nos fazendo pensar a respeito do excesso de responsabilidade imposta à disciplina Estágio Supervisionado, em ter que “de fato” promover o contato com a “realidade concreta da escola”, gerando-nos o seguinte questionamento: e as demais disciplinas do desenho curricular do curso, será que elas também não teriam esse compromisso, ou essa responsabilidade de viabilizar o contato direto com a realidade escolar é apenas da disciplina Estágio Supervisionado? Porém a fala da docente Beth apresenta de maneira implícita, que é somente através das atividades curriculares do Estágio que os alunos da graduação tem o primeiro contato com a vivência das atividades escolares, pois as demais disciplinas, mesmo que possuam um caráter teórico-prático, como por exemplo, Basquetebol, Voleibol, Natação, Jogo, Ginástica, Dança etc., geralmente, não ultrapassam os muros da universidade, restringindo suas atividades à universidade, não oportunizando tais vivências no espaço escolar, assim como o Estágio proporciona.

Já o docente Gonzaguinha, apresenta a existência de um “embate” sobre o papel do Estágio Supervisionado, apontando que este pode ser considerado “uma vivência em campo daquilo que se aprende no curso”, ou uma “aplicação prática da teoria”. Sobre o assunto, recorremos a Pimenta e Lima (2012, p. 34), a questão teoria e prática “[...] se traduz por uma

disputa de poder entre os espaços desiguais dentro da estrutura curricular, atribuindo menor importância a carga-horária destinada as atividades em campo”. O docente faz a seguinte reflexão:

Então o que eu penso que Estágio Supervisionado seja, é uma etapa de estudos, tá então, nesse embate que tem sobre qual o papel do estágio e formação, o que é que ele seja, se ele é uma aplicação prática da teoria, e se ele é uma vivência em campo daquilo que se aprende no curso etc [...] (GONZAGUINHA, 2016).

O docente Gonzaguinha reforça sua concepção alegando que esse embate sobre o Estágio Supervisionado é entendido por ele como uma sequência de estudos através de diversas unidades curriculares, e que favorece a permanência do estudante no processo de formação ao afirmar:

Todo esse debate, eu entendo como uma sequência de estudos, o estudante desenvolve sua função de apreensão dos estudos em diversas unidades curriculares, inclusive no Estágio. Então entendo, que durante a vivência e experiências é na observação, coparticipação e regência de aula numa determinada realidade da prática do futuro professor de Educação Física, seja ela dentro da escola ou fora da escola, ele ainda está em processo de formação estudantil, então ele continua estudando a própria prática, e estudando os elementos de instrumentalização para uma prática (GONZAGUINHA, 2016, grifo nosso).

O professor Gonzaguinha ao dizer que o Estágio Supervisionado é “uma sequência dos estudos”, o qual o estudante apreende conhecimentos através de diversas unidades curriculares e inclusive no Estágio, revela uma concepção de que a atividade curricular Estágio Supervisionado é uma disciplina como qualquer outra, que vai proporcionar aos alunos estagiários uma continuidade na formação profissional docente, a qual já vem ocorrendo nas outras disciplinas anteriores ao Estágio, e que nesta através da “observação”, “coparticipação” e “regência” os alunos estagiários estão em pleno “processo de formação estudantil”.

Almeida e Pimenta (2014, p. 90) ratificam a concepção apontada, compreendendo que o Estágio é uma das fases desse processo, ou seja, não é a única fase ou disciplina responsável pelo contato dos alunos estagiários com o lócus de Estágio, se for entendido como espaço de troca de experiência, bem como concebe alguns docentes, no caso o Gonzaguinha, favorecendo também para uma maior consciência da própria prática docente.

Barreiro e Gebran (2006) sobre essa questão do Estágio Supervisionado como uma sequência de estudos com as outras disciplinas, apontam que,

A prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do curso – portanto, articuladas – pode favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender, de forma mais profunda, a prática docente e refletir sobre as possibilidades de transformação (p. 90).

Quando indagados sobre a importância do Estágio Supervisionado na formação de professores de Educação Física, o docente Gonzaguinha, ressalta que a disciplina Estágio Supervisionado não possui maior importância que as demais disciplinas, pois parte do princípio que a formação é um processo constante, seja dentro do espaço formativo escolar, ou externo as este espaço, considerando diversos sujeitos, como por exemplo, o professor da escola, os alunos da escola, frequentadores de academias, as pessoas em geral as quais os alunos estagiários se relacionam, são agentes auxiliares na formação profissional.

E ai, respondendo a segunda parte da pergunta, **da importância para o curso, eu diria que a importância não é nem mais e nem menos do que as outras unidades curriculares**, tem uma importância específica, que é a importância de favorecer o que o estudante possa, primeiro, dividido em dois aspectos, primeiro, fazer uma experiência que possibilite no momento em que acontece as situações problemas, ele já resolver mediante o próprio instrumental em prática, mediante o aporte teórico que ele já teve, e que ele pode ter naquele momento. E segundo, **poder interagir nesse momento com sujeitos, que não necessariamente fazem parte desse universo da entidade de formação dele, então ele interage com outro professor de uma outra instituição, e interage com sujeitos da sociedade, que são ou estudantes de escola ou os frequentadores de uma academia, ou qualquer que seja ao longo do Estágio, sujeitos sociais que não são aqueles do seu cotidiano de formação**. Então, ele amplia esse universo de sujeitos que interferem na sua formação, então sua formação, ela é conseguida por meio da intervenção de sujeitos, seja esses sujeitos a qual nós estamos submetidos ou aqueles os quais nós somos responsáveis, mas são sujeitos (GONZAGUINHA, 2016, grifo nosso).

Para Almeida e Pimenta (2014, p. 44) o Estágio curricular traz para o curso a oportunidade dos alunos estagiários vivenciarem experiências que favoreçam o processo de identificação com o trabalho docente no contexto em que está inserido, esse entendimento é evidenciado pelas docentes Cássia e Beth, ambas ratificam a importância do Estágio Supervisionado para a formação profissional docente, apresentando a aproximação dos alunos estagiários nos diversos espaços de atuação dos professores de Educação Física, em espaço escolar e não escolar, auxiliando na preparação desses estudantes para o mundo do trabalho.

Então eu percebo a importância dele no sentido de poder aproximar o aluno/graduando das realidades que a gente pode atuar, tanto da escola quanto do espaço não escolar, são as academias, os clubes, o espaço de prevenção, como as clínicas, aqueles espaços de convivência com os idosos, ou então espaço de inclusão, por conta exatamente disso, a Educação Física tem essa peculiaridade de poder atender vários espaços de atuação profissional (CÁSSIA, 2016, grifo nosso).

Então o Estágio ele é fundamental e se constitui como uma atividade que consolida essa formação, momento em que o aluno vai para a realidade, e estabelece ali o conhecimento que ele tem, a instrumentalização que ele tem para se preparar para esse mundo do trabalho, o que o espera como realidade (BETH, 2016 grifo nosso).

Cabe destacar que as docentes evidenciam uma compreensão de Estágio Supervisionado enquanto uma atividade curricular formadora através dos diversos espaços de atuação, percebemos que ambas possuem uma concepção de Licenciatura de caráter ampliado

em Educação Física, apontando subsídios para uma formação ampla e contextualizada, podendo os licenciados em Educação Física atuarem em qualquer espaço em que possam exercer a prática docente, seja em espaço escolar ou em espaço não escolar, academias, clubes, clínicas etc.

Sobre a questão da Licenciatura ampliada na formação em Educação Física, Santos Júnior (2013) nos apresenta que essa proposta faz parte de um projeto histórico com caráter socialista alicerçado pelo setor progressista e revolucionário da Educação Física, caracterizado por uma atuação profissional multidisciplinar, que tem como objeto de estudo e pesquisa a Cultura Corporal, cuja sua finalidade é permitir o acesso, sem restrições, aos conhecimentos das práticas corporais (Ginástica, Luta, Dança, Esporte e Jogo) que foram acumuladas historicamente pela humanidade, não podendo, tais conhecimentos, serem privados do acesso humano seja individual ou coletivo.

A fala da docente Elis, no que tange a importância do Estágio Supervisionado, nos revelou uma aproximação da concepção apresentada pelo docente Gonzaguinha, o qual alegou que o Estágio é “uma sequência de estudos”, onde “o estudante desenvolve sua função de apreensão dos estudos em diversas unidades curriculares”.

E essa importância, como eu estava falando, **ela vem se dando nesse sentido dele tá articulando essa apreensão que ele tem das disciplinas, todo acúmulo desde o início do curso, das disciplinas de História, de Psicologia, da disciplina de Didática, Metodologia do Ensino da Educação Física e quando ele chega no Estágio, dele materializar uma ação**, dele se apresentar como docente que ele está ali munido dos conhecimentos que ele já tem acumulado desde o início do curso (ELIS, 2016, grifo nosso).

Dessa forma, Barreiro e Gebran (2006) vem nos mostrar que a relação teoria e prática não se efetiva somente por meio dos conhecimentos, que a formação docente deve pautar-se também por conteúdos e atividades no decorrer dos Estágios que discutem o contexto da formação e da atuação profissional, entendo que a relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada dos professores, como sujeito autônomo na construção de sua formação profissional docente, permitindo uma permanente investigação dos fenômenos e das contradições vivenciadas no campo de Estágio.

No entanto, a docente Elis ao dizer que “[...] quando ele chega no Estágio, dele materializar uma ação”, expressa uma aproximação com concepções aplicacionista de Estágio, como se a atividade curricular do Estágio fosse um momento que se restringisse a executar os conhecimentos teóricos apreendidos durante as aulas em sala de aula, caracterizando-se como um processo mecânico dividindo abstratamente em duas partes e em seguida buscar uma relação direta entre a teoria e a prática (VÁZQUEZ, 1977, p. 233), mas que na realidade esse

processo não é direto nem tão pouco imediato, mas um processo complexo, no qual às vezes tende a movimentar-se da prática à teoria e outras da teoria à prática.

Em nossa pesquisa procuramos também investigar um pouco sobre as condições de trabalho dos docentes que atuam com a disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, a fim de entendermos a totalidade do processo de instrumentalização dos alunos estagiários por parte dos docentes, já que são estes que estão cotidianamente em sala de aula com os estudantes.

Assim, questionamos quais outras disciplinas os docentes vem atuando ao longo dos semestres, e a quanto tempo atuam com a disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.

Eu tenho trabalhado com as disciplinas de **Educação Física Adaptada, com a disciplina de Educação e Ludicidade, e com os Estágios e a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso**, tenho trabalhado com esse conjunto de disciplinas. Portanto, no Estágio aqui, tô há dois períodos, mas um Estágio foi no nível Médio e o outro Estágio no Fundamental, essa é a **primeira vez que eu tô trabalhando com Estágio no Fundamental nessa instituição**. [...] Estou atuando a pouco tempo aqui, mas eu tenho experiências anteriores na disciplina Estágio, em outras instituições, em outras três instituições, essa é a **quarta instituição com Estágio Supervisionado**. (GONZAGUINHA, 2016).

Eu atuo em outras disciplinas como **Didática, Metodologia do Ensino da Educação Física e Introdução à Pesquisa**, e é legal porque são disciplinas que se aproximam muito desse campo do Estágio Supervisionado. [...] **cinco anos atuando com Estágio, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio também**, no caso, o Estágio Supervisionado no espaço escolar (CÁSSIA, 2016, grifo nosso).

As disciplinas que eu trabalho é **Metodologia do Ensino da Educação Física, eu já trabalhei com Estudos Sociológicos da Educação Física, com Avaliação Educacional e com Ludicidade e Educação**, aqui, pelo que estou lembrando acho que foi isso. Mas com relação ao tempo, **eu já trabalho com a disciplina Estágio Supervisionado desde 2010**, porque quando eu entrei no ensino superior, eu já comecei a trabalhar com Estágio (BETH, 2016, grifo nosso).

Eu atuo com a disciplina de **Políticas Públicas, é uma das que eu estou atualmente responsável por ela na faculdade, Fundamentos da Educação Inclusiva, e trabalho com outras duas disciplinas também que é BTM do Esporte e Voleibol, além do Estágio, eu trabalho com essas disciplinas, praticamente foi, um ano, um ano e meio que eu atuei com Estágio**, logo quando eu entrei no curso (ELIS, 2016, grifo nosso).

Um fator importante a ser ressaltado é o tempo de atuação profissional com a disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, que entre os docentes pesquisados, varia de 01 (um) a 06 (seis) anos. Porém, o docente Gonzaguinha não deixou claro em sua resposta a quanto tempo já atua com essa disciplina, apenas afirmou que na UFPA está há dois períodos, mas que possui experiências de outras IES com a disciplina Estágio.

Tal relação sobre o tempo de atuação profissional em determinado espaço e sobre determinados tipos de conhecimentos sobre a realidade concreta, Zabalza (2014) afirma que em

contato com a realidade, os sujeitos se apossam do funcionamento do processo através de uma sequência de ações que permite saber como esta realidade funciona, além dos tipos de procedimentos utilizados nesse contexto. Compreendemos então, que as vivências dos docentes nessa disciplina, através de seus espaços concretos de ocorrência e de seus conhecimentos específicos, possibilitam uma maior e melhor compreensão da atividade curricular de Estágio, nos diversos espaços de atuação.

Além disso, suas falas nos ajudam a revelar a demanda de atividades desenvolvidas e sustentadas pelos docentes, trabalhando tanto na elaboração e execução de cada disciplina, as quais podemos inferir que são de caráter distintos uma das outras, quanto a demanda alicerçada pela atividade curricular de Estágio, a qual requer um acompanhamento docente interno e externo à universidade.

Através desses elementos, destacamos as falas dos docentes no que tange suas dificuldades no desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado e sua relação com a Escola de Aplicação da UFPA (campo de estágio preferencial dos cursos de licenciatura).

[...] a nossa **Escola de Aplicação, que é o nosso núcleo do experimento da prática docente, então assim, isso é uma dificuldade para a gente os nossos Estágios estão com turmas diferentes que entram**, e são turnos tarde e manhã diferenciados, e às vezes a escola tem o Ensino Fundamental de manhã que a gente fez com uma turma, e quando chega na outra turma da tarde que é o mesmo Estágio, mas a escola à tarde não tem [...] (ELIS, 2016, grifo nosso).

Olha, eu sinto, sinto bastante! Primeiro porque o calendário da escola e da Universidade nunca são iguais. A gente tem uma Escola de Aplicação que tem autonomia como subunidade da Universidade de ter um calendário diferente dos cursos de graduação, e nem sempre isso bate, existe uma recomendação da Pró Reitoria de Graduação, que os Estágios sejam prioritariamente vivenciados na Escola de Aplicação, por isso que ela se chama de Escola de Aplicação, **mas a organização da Escola de Aplicação também não bate com a organização interna da Faculdade.** (...) a Escola de Aplicação não tem Ensino Médio à tarde, só tem Ensino Médio de manhã, e a Escola de Aplicação não tem Educação Física à tarde, só tem de manhã, entendeu? As turmas que anualmente entram na Faculdade de Educação Física da UFPA em alguns momentos não vão poder vivenciar o Estágio na Escola de Aplicação da própria Universidade porque o calendário não bate e conforme a dinâmica que eu te falei se eu estudo de manhã, porque o Estágio ele é vivenciado no mesmo turno de aula que a gente se matricula, a Escola de Aplicação não é compatível, o horário não é compatível, a aquele turma, aquele nível de ensino, Educação Infantil, o Ensino Fundamental Maior ou Menor, não é compatível com o horário da turma de graduação do curso de Educação Física, **ai eu tenho que ir para um outro espaço para uma outra rede, ou a municipal ou a estadual, e que também às vezes o calendário não bate, porque a conjuntura que a gente vive hoje, é uma conjuntura de desvalorização do magistério como um todo, de arrocho salarial e de vez em quando é necessário no calendário forçar uma paralisação, ou radicalizar com a greve para poder chamar a tenção do poder público e da sociedade civil de que aqueles profissionais, trabalhadores da educação, estão sendo desvalorizados na carreira, no salário, nas condições de trabalho, e que às vezes o calendário sofre alterações por conta dessas paralisações, obviamente, e essa é uma das maiores dificuldades** (CÁSSIA, 2016, grifo nosso).

As dificuldades apresentadas acima, relatadas pelas docentes, nos revelam uma forte incompatibilidade entre os calendários acadêmicos da UFPA e sua subunidade, a Escola de Aplicação (EA), a qual é destinada, preferencialmente para às atividades curriculares de Estágio a receber alunos dos cursos de graduação da UFPA, ocasionando um não aproveitamento do próprio espaço destinado à realização do Estágio Supervisionado.

Tal situação, segundo a docente Cássia, gera um grande desconforto, pois tem de se recorrer as escolas da rede municipal e estadual para a realização do Estágio, porém, há contratempos nesse processo, devido a estrutura organizacional dessas instituições públicas, as quais sofrem um processo de precarização intencional do sistema capitalista, ocasionando a desvalorização do serviço público e dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, tendo de recorrer, muitas vezes à greve, como forma de buscar melhores condições de trabalho, e todo esse processo gera um atraso na realização das atividades da disciplina Estágio Supervisionado.

Podemos apontar pelo menos dois fatores, a partir da fala das docentes, que causam a interrupção das atividades curriculares do Estágio Supervisionado, seja pela incompatibilidade nos horários entre a IES e as escolas, gerando uma demora na seleção desses espaços, e logo, no andamento da disciplina, ou pela situação de greve que os professores colaboradores da Educação Básica podem estar. Tais fatores ocasionam diretamente uma severa descontinuidade da disciplina Estágio Supervisionado, devido esta possuir atividades internas e externas à universidade, tendo de cumprir uma carga-horária externa maior que a interna, desta forma, comparada a outras disciplinas as quais algumas se restringem à universidade, as atividades curriculares do Estágio são mais atingidas.

Além de tudo isso apontado pelas docentes, ainda ressaltam as dificuldades institucionais na relação entre a UFPA e as escolas das redes de ensino, ao término das atividades de Estágio, tornando-se um agravante para a implementação de parcerias futuras, em semestres subsequentes, para a realização do Estágio Supervisionado.

A outra que eu acho que se apresenta como uma dificuldade é também a própria infra-estrutura e a condição como as escolas estão colocadas, a relação às vezes com o professor da escola, é um desafio, não é uma barreira, mas eu diria é um desafio, chegar na escola, dialogar, então eu acho que por isso a gente precisava ter escolas já pré-parceiras e que o Estágio pudesse dar um retorno para a escola também, porque a gente chega e depois vai embora, aí depois só aparece no ano que vem, então é uma dificuldade pra gente, e o Estágio é um grande espaço de aproximação da instituição formadora com aquela escola, eu acho que a gente poderia fazer mais do que só ir lá e acompanhar (ELIS, 2016, grifo nosso).

A outra, dificuldade é como historicamente os Estágios vem sendo vistos pelas escolas, **é que a Universidade vai para lá, só quer o lócus para cumprir o Estágio, uma coisa de cumprimento, só! Nenhuma relação mais de consolidação de efetivação da relação de Universidade e escola,** é uma coisa bem separada, e às vezes a gente já recebeu muitos “**nãos**” desses espaços, de chegar lá, e infelizmente

a diretora deixa, mas o professor não foi consultado aí é o professor que não deixa, as questões são muito de compreensão mesmo, divergente sobre o papel do Estágio, tanto pela Universidade, pelo professor de Estágio, pelos alunos, pela escola, diretor da escola, professor, é mais nesse sentido a dificuldade, sabe? (CÁSSIA, 2016, grifo nosso).

Sobre essa outra dificuldade apontada pelas docentes, podemos inferir que o vínculo institucional, ou a parceria entre a IES e as escolas, não permanece para outros semestres, devido ao próprio “afastamento” da universidade, além da representatividade do professor orientador, ao término das atividades curriculares do Estágio, pois não há, segundo as próprias docentes, um retorno da universidade sobre o que foi pesquisado. Entre as perguntas feitas, estão as de que dizem respeito aos resultados das intervenções realizadas, as contribuições para a escola ou ao próprio professor colaborador, já que se a escola nessas condições deveria ser considerada apenas como um lócus de experimentação de práticas docentes.

Sobre a ausência dessa contrapartida da universidade à escola, o docente Gonzaguinha ressalta que, “[...] então, como é que eu acho, eu acho o seguinte, pra haver um processo diferente, precisava haver uma contrapartida, a escola tá contribuindo com a universidade, com que a universidade tá contribuindo com a escola?” (GONZAGUINHA).

A docente Beth, no excerto a seguir, apresenta outros tipos de dificuldades, outros agravantes na efetivação de realização da disciplina Estágio Supervisionado, porém, não menos relevante, quanto os apresentados pelas docentes Cássia e Elis.

Então, eu sinto, porque é assim, eu acredito que a disciplina de Estágio, como uma possibilidade se a gente pudesse ter acesso de organização do nosso Plano Individual de Trabalho (PIT) na Universidade, se a gente pudesse ter três professores na disciplina Estágio, por quê? Porque existe uma logística do Estágio que ela é diferente das outras disciplinas, no sentido de deslocamento, aquele professor que não tem carro, ele tem que ir de ônibus para essas escolas, quando ele não tem transporte próprio; quando ele tem transporte próprio ele tem que pagar a gasolina dele, ou seja, é um elemento a mais, é diferente dele pagar o transporte dele para vir dar aula na Universidade, onde ela passe a manhã toda com uma turma, ou uma tarde toda; quando é no Estágio ele precisa se deslocar em várias instituições, então gera uma necessidade de deslocamento, e a gente não recebe uma contribuição, ou a Universidade não dá um transporte para que você possa fazer esse deslocamento, ou seja, se você não tem um transporte próprio você tem que ir de ônibus mesmo, e olha o tempo que você tem para fazer esse deslocamento na cidade, isso é uma questão [...] (BETH, 2016, grifo nosso).

É bastante interessante e revelador as observações feitas pela docente Beth, no que diz respeito às dificuldades de se trabalhar com a disciplina Estágio Supervisionado. Ela esclarece que o deslocamento dos docentes para o acompanhamento dos alunos estagiários em seus locais de Estágio é via transporte público, caso não tenha condução própria, demandando assim, um tempo considerável no deslocamento; e se o docente possuir condução própria, no caso um carro, é o próprio quem irá arcar com as despesas de combustível, pois em ambas as situações,

a universidade não se responsabiliza pela forma como esse docente fará para acompanhar os alunos estagiários.

Na fala da docente, ficou implícito uma situação muito importante e ao mesmo tempo delicada para a efetivação do acompanhamento do Estágio, a atividade de supervisão do professores orientadores, pois se existe a dificuldade no deslocamento desses docentes, logo, irá existir a dificuldade na supervisão aos alunos estagiários, por parte do professor da Educação Superior, podendo assim, prejudicar essa atividade que possui um caráter não apenas institucional, mas formador. Assim, Zabalza (2014) alerta sobre essa questão afirmando que as práticas desacompanhadas perdem parte de sua validade formativa, apontando que,

Dada a complexidade de um processo formativo que se desenvolve fora da instituição formadora, uma atividade que envolve diversas instituições e pessoas, que se desenvolve em diversas fases e com objetivos normalmente complexos, a tarefa de supervisão se torna ainda mais importante” (p. 221).

Outra questão administrativa de caráter institucional apontada pela docente, que não significa que irá resolver os problemas enfrentados pelos docentes durante a disciplina, mas que pode favorecer num melhor acompanhamento e orientação das atividades internas, e principalmente externas do Estágio, é a lotação de 03 (três) docentes para a ministração da disciplina, dessa forma, iria ampliar a possibilidade de acompanhamento dos professores orientadores nos espaços destinados ao Estágio, com seus alunos estagiários, considerando, segundo ela, a realização de “um trabalho mais coletivo”, “mais integrado”.

Uma outra **questão é que se havendo três professores responsáveis pela disciplina de Estágio nós poderíamos estar realizando um trabalho mais coletivo, mais integrado, onde a gente pudesse estar acompanhando com mais qualidade esses alunos [...]** eu acho que a gente acaba não conseguindo dar tempo e uma atenção necessária para os alunos, de estar juntos, com mais qualidade, entendeu? Então eu já enquanto efetiva da casa vejo essas dificuldades a questão de poucos professores assumindo a disciplina, eu acho que dois professores não dão conta, na minha avaliação pela experiência que eu tive (BETH, 2016, grifo nosso).

A docente, ainda indica as condições de trabalho oferecidas na Educação Superior, “[...] hoje a gente vai percebendo a lógica de desmonte da universidade pública, e o processo de precarização e intensificação do trabalho que nós temos, e aí que é muito silenciado isso na universidade”. E justifica essa precarização e intensificação do trabalho docente na Educação Superior, quando alega que o docente sofre,

[...] **um processo de adoecimento**, não só das pessoas com mais experiência mas das pessoas mais jovens que estão ingressando na Universidade, **eles já chegam já estão adoecendo, é um acúmulo de cinco e seis disciplinas, a gente entra na graduação é muita, e você tem que dar conta do ensino, da pesquisa, da extensão, você tem que dar conta de publicar, porque é exigido isso também para você, de pensar artigos, eventos científicos**, que isso vai contribuir também com sua formação, não é

porque você trabalha no ensino superior que ele não está em um processo de formação permanente (BETH, 2016, grifo nosso).

A docente Beth aponta o acúmulo de disciplinas durante o mesmo semestre letivo, e somado as atividades curriculares da disciplina Estágio Supervisionado, acarreta uma intensificação do trabalho docente, favorecendo o aumento do adoecimento docente. Para Dal Rosso (2008) intensificação são os processos de qualquer natureza que resultam em um maior dispêndio de energia, seja física, cognitiva ou emocional do trabalhador, para melhor quantitativamente e qualitativamente alcançar seus resultados.

O docente Gonzaguinha apresenta as contradições decorrentes de seu envolvimento com a disciplina Estágio Supervisionado, demonstrando que essa atividade curricular faz parte de um projeto de curso, de uma organização institucional, e que é difícil conciliar o que o projeto institucional apresenta, com o desejo de se materializar o mesmo, já que não há a possibilidade de se tomar uma decisão mais radical para a efetivação dessa atividade curricular.

[...] sinto uma dificuldade em função da compreensão que eu tenho de como o Estágio poderia ser, e da forma que eu tenho de fazer, por ser colocado a partir de um projeto, a partir de um projeto de curso, e a partir de uma organização institucional. **Então, você conciliar aquilo que você gostaria de fazer, com aquilo que você tem que fazer, é algo difícil, porque não necessariamente você precisa ir pelos extremos, vou chutar o balde e fazer como você acha que tem que ser, ou eu vou abrir mão de tudo o que eu acho que tem que ser pra fazer da forma como me mandam fazer**, encontrar o meio termo é um caminho difícil, então as dificuldades estão exatamente aí, em conciliar aquilo que eu acredito como o Estágio poderia ser da melhor forma, com aquilo que é determinado que ele seja, quer dizer, nem eu tenho que me docilizar tanto, e nem dá pra ser totalmente revolucionário, porque você tem que atender determinadas normas (GONZAGUINHA, 2016, grifo nosso).

Além disso, o docente aponta as dificuldade de formalização dos possíveis convênios entre a universidade e as escolas, aponta a falta de um caráter mais organizacional nessa questão,

Mas, tem alguma coisa de caráter organizacional, **a forma como nós fazemos os convênios com as instituições, com as escolas, a forma como nós arranjamos as escolas, a forma como nós convidamos ou formalizamos o contato com os professores colaboradores, são algumas pequenas dificuldades um pouco mais complicadas de serem solucionadas**, mas que seriam solucionadas pela resolução do problema anterior, de tornar o Estágio de uma forma mais melhorada de fazer a inserção do estudante (GONZAGUINHA, 2016, grifo nosso).

Em relação as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado, os docentes foram indagados a respeito da ausência de uma Coordenação de Estágio, se tal situação contribui para a existência desses problemas enfrentados durante a disciplina. Vejamos a seguir as respostas dos docentes pesquisados.

Sim! Eu coloquei isso como uma grande dificuldade porque, infelizmente eu vejo o momento, como algo ainda difícil de se resolver, mas sem dúvida que é uma dificuldade significativa, nós não temos efetivamente uma Coordenação de

Estágio. Nós entendemos uma Coordenação de Estágio como uma estrutura, **nós temos que ter uma estrutura física, um conjunto de sujeitos que promovessem de fato a Coordenação de Estágio**, a organização dos trabalhos de Estágio, o contato interinstitucional, entre quem faz a formação e quem recebe, o contato com os sujeitos que está em formação para além do professor supervisor, então nós precisamos de uma estrutura de Coordenação de Estágio, isso se faz necessário, principalmente, depois se nós pensarmos que para além do Estágio Curricular, nós podemos ter, uma boa estruturada e um diálogo em dimensão de estágio não curricular, e que solicita muito mais mecanismos de diálogo, de emparceiramento com instituições para além da formadora, então **eu vejo que é uma necessidade e uma urgência nós estruturarmos uma Coordenação de Estágio** (GONZAGUINHA, 2016, grifo nosso).

Eu acho! A Coordenação ajudaria muito, é claro que todo mundo que passou pela disciplina se esforçou ao máximo para dar conta de ir à escola e tudo, mas uma Coordenação ajudaria muito, **porque uma Coordenação é parceiro que está ali, que te ajuda, adiantaria o trabalho que o professor faz**, isso é muito importante (ELIS, 2016, 2016, grifo nosso).

Sim, porque fica tudo centralizado no professor, quando o professor pega um recesso de duas semanas de um semestre, de um período letivo para o outro, ele em vez de descansar, ele já está pensando nessas duas semanas, correndo atrás de espaço para o Estágio do aluno, **porque esse é um problema que não é do professor, é da administração da faculdade**, eu já tive brigas homéricas aqui de que, se tu não tem carro tu tens que pegar ônibus, ir no sol ou por de baixo de chuva conversar com o professor, e se o professor tem carro, tu gasta a tua gasolina, tu estás pagando para trabalhar para a instituição, **porque seria bom que já tivesse uma Coordenação que já tivesse os espaços firmados, não só para facilitar a vida do professor, mas também para consolidar um trabalho de intervenção num espaço que está aberto para isso, entendeu?** (CÁSSIA, 2016, grifo nosso).

Os três docentes relataram que a inexistência de uma Coordenação de Estágio na FEF/ICED/UFPA acentua as dificuldades no transcorrer da disciplina e ocasiona a intensificação do trabalho docente, pois como não há a Coordenação, é o próprio docente quem tem de ir externamente conseguir os espaços para a realização do Estágio. Assim é que é o próprio docente responsável pela disciplina quem faz os contatos para aquele semestre, constituindo-se numa estratégia que não favorece os vínculos institucionais. Para isso, o docente precisa muitas vezes abdicar, em algumas situações, do seu próprio tempo de recesso, para antecipar a logística de funcionamento da disciplina, indo à procura de espaços para o Estágio.

Sobre o assunto, cabe apresentarmos que o PPC/FEF/ICED/UFPA faz uma referência a existência de uma Coordenação de Estágio, e descreve os seguintes objetivos:

- 1) Coordenar as atividades inerentes ao desenvolvimento do estágio profissionalizante;
- 2) Articular as relações entre os/as professores/as orientadores/as de estágio e os discentes;
- 3) Avaliar constantemente as condições de exequibilidade do estágio;
- 4) Criar novos campos de estágio por meio do estabelecimentos de convênios;
- 5) Realizar a análise e registro dos documentos para aproveitamento das habilidades e competências extra-curriculares (UFPA, 2012, p. 43).

Apesar do PPC/FEF/ICED/UFPA expor a existência de objetivos voltados a orientar a Coordenação de Estágio na realização de suas atividades institucionais, evidencia-se que tais orientações ficam literalmente apenas no papel, pois devido a inexistência dessa Coordenação, que inclusive é enfatizada pelos docentes, não há de forma alguma a materialização dos objetivos propostos.

É ressaltado também, pelo docente Gonzaguinha, que uma Coordenação de Estágio não é representada apenas por um sujeito, mas sim, por um coletivo de sujeitos, formando uma estrutura física de Coordenação de Estágio, e pela sua fala, percebemos a ratificação da necessidade da FEF/ICED/UFPA possuir uma estrutura física destinada especificamente à Coordenação de Estágio, com uma equipe técnica e pedagógica trabalhando exclusivamente nas atividades de Coordenação.

A docente Beth, em sua fala destaca que é essencial o curso ter uma Coordenação de Estágio, porém, mais uma vez, apresenta a importância de uma reestruturação administrativa na carga-horária do professor que irá compor a Coordenação de Estágio, pois alega que este não está isento da intensificação do trabalho docente, já que o mesmo além de assumir a Coordenação, irá também continuar a ministrar aulas, assumindo disciplinas, e salienta a dificuldade dessa alteração na reestruturação administrativa da carga-horária, devido a estrutura já está alicerçada, sendo de difícil enfretamento.

Eu acho que assim, **eu acho que é essencial a gente ter a coordenação de Estágio**, só que você tem que olhar que **esse coordenador de Estágio vai ser também um colega seu de trabalho, e que esse seu colega de trabalho vai ter que cumprir uma determinada CH que nem você**, o problema, salvo engano, não tenho certeza disso, mas que para você assumir a coordenação de Estágio, salvo engano, você só ganha 10 horas no seu Plano Individual de Trabalho (PIT), **e você não trabalha só 10 horas, você trabalha muito mais, porque a função desse coordenador de Estágio, além dele estar junto com os professores que estão trabalhando nessa disciplina, ele vai coordenar, ele vai gestar toda uma ação articulada com as redes, com os movimentos sociais, com ações de educação popular**, que a gente possa fazer o que, dar a materialidade desse Estágio, dar sentido, dar vida para esse Estágio, **e aí eu percebo que há um processo de sobrecarga**. Mas eu **acho que é de fundamental importância a gente ter, acho que é muito difícil a gente romper, ir para o enfrentamento com as coisas que já estão estabelecidas**, sobre essa questão do PIT, essa CH que já estabelecida [...] (BETH, 2016, grifo nosso).

No contexto escolar, durante as atividades curriculares da disciplina Estágio Supervisionado, existe a figura de um professor que não é muito lembrado nas ações pedagógicas tanto da instituição escolar (concedente), quanto da instituição formadora (IES), mas é um sujeito social ativo de extrema importância para a realização do Estágio, estamos nos referindo ao professor colaborador, aquele que recebe e acompanha mais diretamente os alunos estagiários na escola.

Segundo Benites et al (2012),

O professor colaborador, é o professor da escola da educação básica que recebe os estagiários em condição oficial de estágio curricular, dá aos futuros professores elementos da sua experiência, possibilita que os mesmos descubram os macetes da profissão e oferece condições e espaço para os licenciandos colocarem em prática seus conhecimentos didático-pedagógicos (p. 14).

Por isso, questionamos os docentes da Educação Superior a respeito desse professor colaborador, se ele pode ser compreendido também como um professor formador e, como se estabelece a relação entre esse professor colaborador e o aluno estagiário durante a realização do Estágio. Vejamos qual foi a opinião de cada docente:

Sim, compreendo! Eu acho que a primeira coisa é a gente tem que desmistificar, por parte do aluno, achar que a gente é o que sabe mais do que quem tá lá na escola, porque tem isso, a gente tem as teorias bonitas, bem elaboradas da transformação da escola, da Educação Física com sentido e significado, bonito assim, no campo do diálogo, na leitura de texto, e quando a gente vai para a escola a gente imagina o professor dando aula com todo o tempo pedagógico ali que a gente acredita a ser desenvolvido, e os alunos envolvidos também naquela dinâmica, e não é bem assim, não é exatamente assim! (CÁSSIA, 2016, grifo nosso).

Acho que esse professor ele também é um professor formador porque ele está ali, abrindo as portas, dando possibilidade para que alunos da graduação possam estar aprendendo com ele uma materialidade da docência na escola pública, ao desafio de como se construir docente, os desafios da escola, de como é o trabalho docente, o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, e quando ele tá ali discutindo um debate de um currículo, dos desafios, dos projetos que a Educação Física é envolvida na escola pública, ele também está formando, ele também está orientando, ele está compartilhando também uma experiência, **então eu acho também quando um professor, ele abre, ele aceita os nossos alunos ele está abrindo um caminho de aprendizagem, não só para os alunos, mas também para ele** (BETH, 2016, grifo nosso).

As docentes compreendem a importância da figura do professor colaborador durante as atividades curriculares de Estágio, pois segundo Benites et al (2015, p. 255), “[...] este possui um papel imprescindível no processo de estágio, pois é alguém que carrega a experiência da docência e da prática pedagógica”. Entendem que durante o Estágio está ocorrendo um processo de formação mútua, tanto para os alunos estagiários, quanto para o professor colaborador, inclusive para o próprio professor da Educação Superior, pois este também faz parte desse processo de formação.

Cabe enfatizarmos o que foi apresentado pelos docentes Cássia e Gonzaguinha, quando apontam que é necessário “desmistificar” a compreensão dos alunos estagiários sobre o papel desse sujeito na escola, no que tange aos conhecimentos acumulados por esse professor ao longo de sua trajetória profissional, e que ele deve ser “visto” e “considerado” como um professor formador de tal importância quanto os professores orientadores.

É um trabalho bem cansativo, o trabalho do professor de Educação Física, **então a primeira coisa é desmistificar essa coisa de que o professor da universidade é o cara que vai lá diagnosticar o que é bom e o que é ruim,** e que os alunos fazem parte desse processo de condenação, é como se fosse uma condenação, “bora ver se o

professor de fato dá aula legal” ou “em que base teórica ele tá enraizado”, “se essa base teórica é revolucionária ou não” (CÁSSIA, 2016, grifo nosso).

[...] **eu diria que a relação dos estagiários com o professor colaborador deve ser uma relação não diferente daquela com o professor da instituição formadora, aquele professor colaborador lá, deveria ser visto e considerado, tanto quanto o professor da instituição formadora**, como um professor do estudante, um formador dele, eu diria que no atual momento ainda não consigo perceber isso, por causa da insipiência do tempo, algumas realidades talvez me levem a crer que isso não vá acontecer, essa concepção daquele professor como um formador meu, apenas como um sujeito que tá me prestando um favor, ele vai assinar, ele vai cumprir com a forma legal, que eu preciso que tenha, eu tenho lá o fulano, que tá li que te recebe, fala uma coisinha ou outra, mas não impacta na sua formação, então eu penso que essa relação não deveria ser assim não, a relação deve ser aquela de uma imagem ou consideração, daquele sujeito colaborador como um formador, como um sujeito que tá é contribuindo de uma forma significativa pro seu processo de formação, **portanto, o professor lá, o colaborador, para que ele seja esse formador é preciso que se estabeleça uma dinâmica de formação desse sujeito** (GONZAGUINHA, 2016, grifo nosso).

Benites et al (2012) apresenta que a figura do professor colaborador é composta por dois perfis, o primeiro de um professor que acompanha alunos estagiários e, o segundo, que não deve ser perdido de vista, é que ele passou a ter a responsabilidade de ser um professor formador. Dessa forma, a docente Beth, enfatiza que é um processo de formação coletiva entre todos os sujeitos ali envolvidos, o qual cada sujeito possuindo seus conhecimentos a partir de suas experiências, contribuem para o processo de formação, e que o professor colaborador “precisa se assumir” enquanto professor “formador”,

Os nossos alunos realizam um planejamento das aulas, a partir do currículo, do planejamento que o professor está desenvolvendo, e o professor acompanha as aulas e ele acha interessante as atividades, a metodologia que os alunos também estão desenvolvendo ali, é também um processo de aprendizagem para o professor colaborador, **então é um processo de aprendizagem mútua, então assim, os alunos aprendem, eu também aprendo nessa conjuntura toda acompanhando o processo, o professor colaborador também aprende**, então é um exercício também de formação para todos os sujeitos que estão envolvidos, **e que ele precisa se assumir nessa perspectiva de formador**, porque ele é um professor que já está formado, um professor que muitas das vezes já tem uma especialização, ou já tem mestrado ou doutorado, independente da titulação ele está ali partilhando saberes, partilhando conhecimento construindo historicamente pela humanidade, dentro do campo da Educação Física (BETH, 2016, grifo nosso).

Esse professor ocupa um lugar privilegiado durante a realização das atividades curriculares de Estágio, pois as atividades desenvolvidas giram em torno dele, é o professor colaborador o regente dos conteúdos ministrados na escola, mas, vale ressaltar que este sujeito foi formado para ensinar estudantes da escola, e não alunos estagiários, muitas vezes não apresentando características de um professor formador, apresentando um esvaziamento nesse processo de formação (BENITES et al, 2012).

O relato da docente Elis sobre essa questão, ratifica as impressões já relatadas pelos outros docentes, porém, ressalta a relevância, bem como o docente Gonzaguinha, de a

instituição formadora (IES) também se responsabilizar pela formação do professor colaborador, criando estratégias, através de formações continuadas, para que ele se envolva nesse processo de formação, pois, segundo os próprios docentes, o que ocorre é o não retorno da universidade à escola, não havendo a troca de favores entre as instituições:

Com certeza! É isso que eu falei um pouquinho antes em relação a **instituição formadora também potencializar e assumir a responsabilidade de também fazer essa formação em serviço nesse momento do Estágio, com o professor colaborador que está lá, porque às vezes a gente vai lá, olha para ele, problematiza a prática dele, vem para cá com os alunos, levanta possibilidades alternativas de método de trabalho ou valoriza aquilo que o professor vem fazendo, mas às vezes não tem um fluxo de retorno lá para esse professor.** [...] mas eu acho que falta a gente alimentar um pouco mais, porque eu acho que é um pouco **do papel da instituição formadora, da Universidade, olhar para esse campo e também criar estratégias, no seminário,** como eu acho que colegas já fizeram, que o professor vem para a mesa e também fala, da gente criar um curso de formação mesmo que envolva todos os professores do Estágio que a gente vivenciou, tanto o Estágio I e II, vem para cá, tanto do espaço não formal também, que a gente pudesse fazer esse momento com eles (ELIS, 2016, grifo nosso).

[...] talvez o processo de extensão da universidade deveria oferecer pra esse sujeito colaborador uma espécie de formação continuada, para ele ter essa **dimensão do sujeito formador, mesmo não sendo vinculado a esta instituição formativa,** eu falo porque no processo de emparceiramento, de convênio, é **impressionante como não há essa contrapartida da universidade em geral, você vai até uma instituição, no caso na escola, solicita que os estudantes façam o estágio ali, aquela instituição concorda, no caso ela está contribuindo com a universidade, mas não necessariamente recebendo contribuição,** às vezes isso é até subvertido, porque alguns professores colaboradores das instituições, no caso das escolas, acabam transformando esses seus estagiários em seus ajudantes, aliviando sua CH, é uma subversão. Se há aquela contribuição indireta, feita de maneira informal, pelos professores colaboradores que transformam os estudantes em ajudantes dele, por que que a universidade não resolve esse problema fazendo uma formação para esses professores colaboradores (GONZAGUINHA, 2016, grifo nosso).

Ao tratarmos do terceiro eixo referente a “**Organização do Trabalho Pedagógico**”, objetivamos compreender a partir das falas dos docentes entrevistados, como ocorre a organização didático-pedagógica no trabalho docente ao ministrar a disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental? Quais os conteúdos selecionados? Metodologias utilizadas? Quais seus objetivos? E como se dá o processo avaliativo do discentes?

Referente a esse eixo, o primeiro questionamento realizado aos docentes deu-se sobre qual o entendimento por Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), e quais os sujeitos envolvidos nesse processo. Os docentes pesquisados dizem que:

A Organização do Trabalho Pedagógico, ela é a ação fundamental para a prática docente, e no Estágio a gente tem que dar conta, é a etapa da instrumentalização técnica e pedagógica que a gente dá para o aluno. **Então, a OTP ela é o momento fundamental da intervenção na realidade que se apresenta** e de trazer esses conteúdos de um **prática social significativa,** a partir das práticas corporais da Educação Física, você trabalhar o Jogo, as Danças, as Lutas, o Esporte e a Ginástica, compreendendo como isso, a partir do meu objetivo, do que eu penso como avaliação,

como o meu conteúdo, o meu método vai gerar possibilidades de mudança (ELIS, 2016, grifo nosso).

Eu entendo a Organização do Trabalho Pedagógico, como uma sistematização das nossas intervenções, só que essa sistematização, ela não é uma ação meramente instrumental, essa sistematização, ela é um processo de reflexão. Então, a OTP significa eu pensar as demandas que tem na minha intervenção, quais são as características, interesses e necessidades dos sujeitos que estão envolvidos nessa intervenção (GONZAGUINHA, 2016, grifo nosso).

Os docentes Elis e Gonzaguinha, em seus relatos, compreendem a OTP, como uma sistematização das ações pedagógicas, que na área da Educação Física é representada pela Cultura Corporal, através dos conteúdos Jogo, Dança, Luta, Esporte e Ginástica, favorecendo essa sistematização nas intervenções docentes, pensando nas reais necessidades dos sujeitos envolvidos, ou seja, são as ações realizadas de maneira intencional e consciente através do trabalho pedagógico. Sobre isso, Frizzo (2008) afirma que,

O trabalho pedagógico é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos. Essa prática social é munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade (p. 19).

Sabe-se que a denominação trabalho pedagógico pode significar também dois aspectos: o primeiro referindo-se ao trabalho pedagógico realizado pela instituição de ensino de maneira geral, por um departamento específico ou ainda por um curso, que nesse caso, comporta o conjunto de diretrizes e de ações que norteiam as atividades desenvolvidas por docentes e discentes. Já o segundo, em sentido mais restrito, o trabalho pedagógico como resultado de uma interação entre docentes e discentes, seja em sala de aula convencional ou em outros espaços, sendo um trabalho realizado pelo coletivo de docentes e discentes (VILLAS BOAS, p. 133).

Sobre o assunto, as docentes Cássia e Beth assim se expressão:

Pra mim o trabalho pedagógico, a **Organização do Trabalho Pedagógico, é tentar enquadrar em um único bojo os quatro elementos de pares dialéticos, é pensar o objetivo e avaliação, conteúdo e método como uma coisa só, que estão com intencionalidades únicas.** Eu entendo o trabalho pedagógico como um trabalho minucioso, de transformação, que vai ampliar, potencializar intelectualmente a criança, eu não posso fazer com quem está sob a minha responsabilidade no processo de formação e de aprendizagem, voltar da onde ele veio do mesmo jeito que ele chegou, entendeu? **Então a intencionalidade do trabalho pedagógico é exatamente isso, a organização, é saber selecionar, é saber dizer assim “que escola é que eu acredito?” É a escola da lógica da conformação? Ou da lógica da transformação?** (CÁSSIA, 2016, grifo nosso).

Então, a **Organização do Trabalho Pedagógico, como o próprio nome dele diz, é a materialidade dessa ação pedagógica que o professor vai estar realizando dentro na sala de aula, quer seja na escola pública, quer seja no ensino superior** (BETH, 2016, grifo nosso).

Esse entendimento vai ao encontro do que é apresentado por Freitas (2014), quando

alega que a OTP, baseada numa natureza dinâmica e contraditória de categorias, objetivo/avaliação e conteúdo/método, supera a organização hierárquica e linear da sala de aula, em que o professor é o único protagonista do processo ensino e aprendizagem, permitindo assim, uma nova estruturação desse processo onde o professor e o aluno são os sujeitos protagonista, não os únicos, mas os protagonistas do processo ensino e aprendizagem.

Villas Boas (2000) mostra que o entendimento de trabalho pedagógico passa pela organização, desenvolvimento e avaliação realizada tanto pelos professores quanto pelos alunos, sem fragmentar o conhecimento, eliminando as hierarquias,

A incorporação do entendimento de “trabalho pedagógico” como aquele cuja organização, cujo desenvolvimento e cuja avaliação são de responsabilidade do coletivo de professores e alunos é necessária para os dois níveis (o da instituição e o da “sala de aula”), a fim de que se elimine a divisão entre trabalho manual e intelectual, bem como a fragmentação e o controle hierárquico (VILLAS BOAS, 2000, p. 135).

Em relação aos sujeitos participantes desse processo de ensino aprendizagem, os docentes afirmam que,

[...] não dá pra pensar a OTP só de uma direção, só da parte daquele que intervém, mas também daquele que está lá na intervenção, como participante, como envolvido, é nessa intervenção, eu não diria como alvo dessa intervenção, porque coloca o indivíduo como inerte, mas aquele sujeito que é envolvido, participante dessa intervenção, o estudante, o inscrito, qualquer que seja a denominação que a instituição dê. **Mas não somente esses dois sujeitos, eu diria que seriam os principais protagonistas, mas a OTP ela pode se ampliar num leque de sujeitos e eu gosto muito de trabalhar com o que eu chamo de comunidade educativa** (GONZAGUINHA, 2016, grifo nosso).

E os sujeitos partícipes desse processo, **eu vejo, que são todos aqueles que estão envolvidos nesse processo de organizar esse trabalho, eu me sinto sujeito desse movimento, deu estar assessorando, dialogando nesse processo de estudo, de pesquisa e de reflexão, o professor colaborador também, os alunos em si,** como sujeitos que vão estar conduzindo o trabalho pedagógico, **os próprios alunos que vão estar recebendo, que estão sendo sujeitos, que estão colaborando ali com esse processo de conhecimento,** de partilha, de construção do conhecimento, ou seja, todos são os envolvidos, que vão estar relacionados, e aí a gente percebe assim, e **aqueles que são envolvidos indiretamente, que são: o coordenador pedagógico, a gente vai perceber o diretor da escola, eles estão envolvidos nesse processo? Eles também estão envolvidos nesse processo! Direta ou indiretamente** (BETH, 2016, grifo nosso).

[...] a gente organiza um método de trabalho vai gerar nessa dimensão micro mesmo que é o momento da tua aula, então pensar essas categorias, esses pares dialéticos dentro dessa OTP, pensar objetivo, avaliação, conteúdo e método é fundamental para você compreender inclusive essa relação que se dá do trabalho como princípio pedagógico, **desses sujeitos aí que são, não só o professor e aluno, mas o sujeito no sentido do coletivo, que essa realidade concreta apresenta como desafio** (ELIS, 2016, grifo nosso).

Os sujeitos, é inevitável, como eu estou te falando, são os alunos e os professores, não tem jeito, porque eu não consigo planejar nenhuma aula se eu não conhecer o que os meus alunos já sabem do conhecimento, por exemplo, dança, ou sobre avaliação em Educação Física, entendeu? Eu preciso saber o que eles já sabem, eu

preciso saber o que eles já trazem de história sobre determinado conteúdo, porque isso vai me dar condições também de poder planejar a minha aula, de poder organizar, de selecionar, de encaixar cada conhecimento no momento pedagógico necessário (CÁSSIA, 2016, grifo nosso).

Podemos perceber, que para a docente Cássia que os sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem na OTP são os alunos e professores. Porém, os demais docentes, como por exemplo, a Beth, nos diz que “são todos os sujeitos envolvidos”, professor orientador, colaborador, alunos estagiários e alunos da escola, e que inclusive esse processo se abrange à gestão da própria escola (coordenação pedagógica e diretor), sendo estes envolvidos indiretamente. Já a docente Elis ressalta também que não são apenas o professor e o aluno os envolvidos na OTP, mas sim um coletivo; e o docente Gonzaguinha, corrobora, alegando que os alunos e professores são os protagonistas, mas que a OTP “pode se ampliar num leque de sujeitos”, os quais são denominados por ele de “comunidade educativa”, e reforça dizendo que “de qualquer forma, essa ideia de que nós temos uma comunidade de sujeitos que educa, é importante pra dizer que a OTP, ela não é um ato isolado, ela é um ato coletivo”.

As falas dos sujeitos nos permitem compreender mais ainda que há uma estreita relação entre a docência e discência, que os dois atos, seus sujeitos, professor e aluno, apesar de suas diferenças, não se reduzem à condição de objeto, já que tanto um quanto o outro envolvem o processo de ensinar e de aprender. Compreendemos que apesar de professor e aluno estarem em níveis diferentes de acúmulo conhecimentos, ambos se ensinam e se formam simultaneamente, pois o sujeito que forma (professor) ao formar se forma também, e o sujeito que é formado (aluno) ao formar-se também forma o outro sujeito (FREIRE, 1996).

Devido esse eixo tratar sobre a parte organizacional da disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, os docentes também foram questionados sobre seu planejamento, organização e objetivos traçados para a realização de suas aulas. A esse respeito, destacamos os seguintes trechos das entrevistas:

De duas formas, uma que concebe uma divisão mais clássica de organização do Estágio, e que está previsto na nossa estrutura curricular aqui, que é trabalhar, planejar os Estágios, **considerando as etapas de observação, de coparticipação e de regência**, então nós dividimos todo o plano de Estágio, considerando estas três etapas. (...) No segundo aspecto, **nós pensamos que essa inserção no campo, ela precisa de algum tipo de discussão, de aporte teórico** que não necessariamente tenha sido dada aos estudantes em outras disciplinas anteriores, uma didática, por exemplo, então nós fazemos algumas discussões que possibilitem que esses estudantes já na sua inserção, possam visualizar a realidade mediante a algum acúmulo de material teórico (GONZAGUINHA, 2016, grifo nosso).

Como nós temos um currículo, e dentro desse currículo nós temos uma ementa, **o processo de planejamento e organização parte já do início desse percurso, a partir da ementa a gente organiza o plano de ensino, e aí a gente vai organizando os eixos temáticos, ou como a gente chama os conteúdos, os tópicos que a gente vai estar desenvolvendo nessa disciplina**, é muito correlacionado, por exemplo, o

debate da escola pública, o debate por exemplo o que é o Estágio Supervisionado? Qual a concepção do Estágio? Qual a importância do Estágio para a formação inicial desses alunos? Que desafios a gente vai ter hoje a partir da conjuntura? Onde está a escola pública? E como é o processo de organização do trabalho pedagógico? (BETH, 2016, grifo nosso).

Como é o primeiro, **eu trabalhava muito com eles isso, nessa construção de compreender como era esse plano de aula e quais eram as categorias dentro dessa organização do trabalho pedagógica, para depois daí a gente ir para a escola**, voltando à ela, dialogando com o professor regente lá, vendo qual é o PPP que a escola apresenta e como a Educação Física se coloca, e a partir daí a gente chegar a organizar a própria regência do aluno, então é um pouco dessa construção. E no final a gente sempre tinha um seminário para socializar, de cada escola que os meninos estavam, um pouco da experiência de cada realidade, que cada escola é uma realidade diferente (ELIS, 2016, grifo nosso).

Fica claro que cada docente planeja e organiza a disciplina à sua maneira, já que o planejamento ocorre a partir de um referencial teórico, o qual vai embasar todo o transcorrer da disciplina; existe o planejamento seguindo as etapas de desenvolvimento do Estágio, observação, coparticipação e regência, que são fundamentados por um aporte teórico anteriormente trabalhado em sala de aula; aparece também o planejamento que segue as orientações apresentadas na própria ementa da disciplina, direcionando a organização do plano de ensino e, logo, seus conteúdos; e seguindo essa mesma organização, há a organização da disciplina a partir da instrumentalização do plano de aula, subsidiando a ida dos alunos estagiários à escola.

Segundo Freitas (1996) as diferentes concepções e a valorização ou desvalorização atribuídos ao planejamento de uma atividade, revelam diferentes formas de pensar as instituições de ensino (escola e universidade), a sociedade e suas transformações através de um projeto histórico, bem como, diferentes formas de organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação e suas produções de conhecimentos.

Assim, compreende-se que para planejar e organizar algo mais construtivo no momento do Estágio, o professor orientador deve tentar, em princípio, definir claramente a sua concepção de professor, em suas relações político-sociais vinculadas à conjuntura vigente, atrelando as condições profissionais que a classe docente enfrenta. E por ser um momento único durante o curso, no qual o professor orientador tem um contato direto com os alunos estagiários, é necessário que ele tenha bem claro o tipo de professor que ele pretende formar (FAZENDA, 1991).

Os objetivos da disciplina Estágio são traçados pelos professores da seguinte forma,

[...] o objetivo é favorecer a primeira inserção do sujeito em formação no campo de Estágio, no caso no campo Fundamental (GONZAGUINHA, 2016).

[...] E os objetivos da disciplina, é subsidiar, é contribuir com a formação desse aluno no campo do Estágio Supervisionado, tendo à docência e o trabalho, como categorias centrais para a formação desse aluno no ensino superior (BETH, 2016).

O objetivo é assim, instrumentalizar o aluno para conhecer, compreender como é que se dá essa articulação entre teoria e prática, acho que o primeiro papel do Estágio é esse, compreender sobre tudo aquilo que eu discutia e agora como fazer? Como estou pensando? E como vou fazer? Então essa relação teoria e prática, é fundamental instrumentalizar eles ali, eles entenderem como se constituem esses grandes instrumentos da organização do trabalho pedagógico na escola, que vai do PPP até o plano de aula, então também o aluno deve se apropriar disso (ELIS, 2016, grifo nosso).

O docente Gonzaguinha, objetiva através da disciplina Estágio Supervisionado, promover o primeiro contato dos alunos estagiários com o campo de Estágio. A esse respeito, Zabalza (2014) nos mostra que o Estágio é um momento da formação no qual se privilegiam dois aspectos, o primeiro é o contato com o cenário profissional e, o segundo, a função encontro. Significa dizer que os alunos estagiários, em seu primeiro contato com o campo de Estágio, vão se deparar com a realidade viva do cenário profissional, e que esse contato inicial com o mundo profissional abre portas para outros múltiplos encontros.

A docente Beth, diz que tem como objetivo subsidiar elementos que contribuam para a formação dos alunos estagiários, ou seja, durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que irão formar o profissional, é nesse período de Estágio que os conhecimentos são transformados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais no contato direto com o campo de trabalho (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Entendemos que o depoimento da docente Elis se aproxima do direcionamento apontado por Zabalza (2014) ao dizer que a função fundamental do período de Estágio é garantir aos alunos estagiários o confronto entre o que aprenderam nas aulas universitárias com as experiências que estão vivendo no Estágio.

Porém, ao mesmo tempo, nos remete a problematizar a relação teoria e prática vivida durante as atividades curriculares do Estágio, pois ao dizer que “compreender sobre tudo aquilo que eu discutia e agora como fazer?” Dessa forma vincula “[...] o conceito de estágio, vinculado à hora de pôr em prática os ensinamentos recebidos, ou mesmo como treino para aprender a trabalhar em sala de aula” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 43), ratificando assim, a concepção de Estágio como uma ação dicotômica, centrado numa atividade tradicional, calcado na separação entre teoria e prática, onde primeiro se tem os ensinamentos teóricos, vistos em sala de aula, e depois a materialização de toda essa teoria no campo de Estágio na prática.

Ao contrário dessa concepção dicotômica e tradicional, Barreiro e Gebran (2006) afirmam que,

Nessa perspectiva, o estágio coloca-se como teórico-prático e não como teórico ou prático, devendo possibilitar, aos estagiários, melhor compreensão das práticas

institucionais e das ações praticadas pelos profissionais, como maneira de preparar os futuros professores (p. 28).

Outro aspecto de extrema relevância que levou-nos a servir de base investigativa nessa pesquisa, foi sobre os critérios de seleção dos conteúdos e a metodologia empregada na transmissão desses conteúdos aos alunos estagiários:

Então, o Estágio é uma disciplina que tem uma base de sustentação tanto legal como uma base de sustentação pedagógica, eu digo legal porque têm as Diretrizes Curriculares Nacionais que determinam uma CH mínima pra que ele possa ser reconhecido no campo da formação do professor. [...] Então assim, **o conteúdo ele tinha que ser embasado nisso, o que a legalidade nos diz de CH? O que a legalidade nos diz de dinâmica? Eu sempre trazia as Diretrizes, eu sempre trazia a Lei do Estágio para que o aluno pudesse entender**, e não é só uma vivência pedagógica no campo na formação, tem uma base legal que protege ele das questões do subemprego, por exemplo, das questões trabalhistas, por que? Porque eu acho que é nossa função esclarecer, que por exemplo, tem essa história do Estágio obrigatório e Estágio não obrigatório, então era necessário o aluno ter noção [...] **Então essas orientações legais elas sempre são importantes para que o aluno sempre possa entender, eu me parto disso, da seleção de conteúdo** (CÁSSIA, 2016, grifo nosso).

Quando eu pensei no Ensino Fundamental, pensei um pouquinho isso, como esse Estágio é o primeiro no nosso curso, se apresenta como a primeira ida à escola, o primeiro exercício da docência do nosso aluno, **então é todo um cuidado da gente selecionar conteúdos que vão dar esse aporte de instrumentalização para o aluno, conhecer os fundamentos teóricos desse nível de ensino, se apropriar pedagogicamente como a Educação Física se constitui**, aí ele conhecer o chão da escola, compreender ela, como a escola se organiza em suas peças pedagógicas, o PPP, o plano de aula, os projetos que lá existem, **então a gente vai constituindo essa seleção de conteúdos** para consolidar essa primeira ida do aluno na escola (ELIS, 2016, grifo nosso).

As docentes Cássia e Elis, respectivamente, apontam diferentes fontes de seleção de conteúdos, que incluem a Lei de Estágio, pela legalidade do cumprimento da carga-horária, pelas Diretrizes Curriculares, com o intuito de esclarecer aos alunos estagiários seus direitos e deveres na condição de estagiário; outra fonte são os conteúdos que tratam especificamente sobre o nível no qual se vai estagiar, tendo o cuidado de escolha desse conteúdo específico para subsidiar e fundamentar melhor a formação dos alunos estagiários.

Dessa forma, os professores devem dominar diferentes elementos que lhes permitam organizar os conteúdos e princípios básicos de uma disciplina, assim como reconhecer a validade desses conteúdos. É necessário que saibam justificar a importância de cada temática trabalhada, e de relacioná-las em contextos internos e externos à área específica (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

As falas dos docentes Gonzaguinha e Beth, relataram que a seleção dos conteúdos é baseado a partir da ementa da disciplina (conforme visto anteriormente no início desta seção).

Vejamos então seus relatos:

Os critérios de seleção de conteúdos, eles são baseados naquilo que a ementa previu, muito embora eu tenha algumas restrições, aquilo que a ementa coloca, eu resolvi não destoar daquilo que a ementa prevê. Então os conteúdos são selecionados mediante, aquilo que eu comentei a pouco, mediante as etapas, então, citando por exemplo, quais os conteúdos necessários para que os indivíduos façam a observação? Quais os conteúdos necessários para que os indivíduos participem junto com o professor? Quais os conteúdos necessários para que eles façam a regência (GONZAGUINHA, 2016, grifo nosso).

Os critérios de seleção a gente sempre tenta pensar assim, que eu olho a ementa e eu faço uma pesquisa sobre os principais autores que estão discutindo o Estágio Supervisionado, sobre o debate, não só no campo da educação, mas também no campo da Educação Física, então eu vou olhando os principais autores, e esse processo de seleção do conteúdo ele vai nessa direção, parte da ementa, da construção da ementa [...] (BETH, 2016, grifo nosso).

O relato do docente Gonzaguinha afirma basear-se na própria ementa para a seleção de conteúdos, seguindo os critérios de “observação”, “participação” e “regência”, porém, ressalta que possui algumas restrições sobre essa proposta. Esses critérios, segundo Barreiro e Gebran (2006) reforçam a perspectiva do ensino como uma mera imitação de modelos, desprivilegiando a análise crítica sobre o contexto escolar, dos processos constitutivos da aula e da formação dos alunos estagiários, futuros professores, reforçando as práticas institucionais não problematizadoras, evidenciando problemas existentes na formação profissional docente, enfatizadas pela dissociação entre teoria e prática.

A docente Beth traz outro elemento interessante, que além da ementa envolve uma pesquisa sobre os principais autores da área da educação e Educação Física para a seleção dos conteúdos. Além disso, a escolha dos autores trabalhados durante a disciplina se dá a partir da bibliografia indicada no PPC, onde são indicados vários autores da área da educação, como por exemplo, CARVALHO (1988), FREITAS (1995), FAZENDA (1991), LIBÂNEO (1994), IMBERNÓN (2001), PICONEZ (2000), ZÓBOLI (1999), e apenas uma referência o livro COLETIVO DE AUTORES (1992) da área da Educação Física, a qual ainda assim não trata especificamente sobre o Estágio Supervisionado.

Isso nos confirma algo que já havíamos revelado antes – no levantamento bibliográfico realizado sobre a temática Estágio Supervisionado, o qual é apresentado na introdução deste trabalho – de que há pouco referencial teórico, bibliografias específicas da área da Educação Física sobre a temática Estágio Supervisionado, evidenciando, nos cursos de Licenciatura em Educação Física, bibliografias e autores e autoras de outras áreas tratando sobre o Estágio Supervisionado em Educação Física.

Em relação ao estabelecimento de critérios de avaliação da disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Destacamos os seguintes trechos,

A verificação da aprendizagem, nós temos critérios baseados no sistema de pontuação, de avaliação da universidade, **mas basicamente nós vamos fazer mediante dois instrumentos, que é o aproveitamento dos estudantes em seminários e discussão, e a verificação dos relatórios de estágio**, eles têm que nos apresentar relatórios de estágio, basicamente em dois momentos, um na metade do caminho e ao final, relatório parcial e relatório final (GONZAGUINHA, 2016, grifo nosso).

Critérios como a participação, que é importante, porque o Estágio precisa da participação, da existência desse aluno na aula, **questão da frequência que é importante, que está atrelado a questão da participação**, e a gente faz **alguns trabalhos individuais**, como algumas elaborações, algumas reflexões que eu peço para eles fazerem sobre um determinado tema durante a disciplina, e a gente **faz trabalhos coletivos, e aí no final tem a entrega do relatório e a gente faz um seminário de socialização**. (BETH, 2016, grifo nosso).

Então, essas fichas diárias de campo, a construção do relatório, o seminário que a gente constrói e os debates que a gente faz naquelas duas horas durante a troca na sala de aula, e a regência, que o momento que os alunos vão conseguir construir (ELIS, 2016).

[...] vai desde as questões legais ao cumprimento da presença dele, que ele tem que cumprir 75% da CH total, da participação dele no processo de construção da proposta de aula, porque eu trago um norte de organização, mas ela pode ser modificada com o diálogo na turma, sobre como a dinâmica vai ocorrer, o que vem primeiro o que vem depois, se de repente a turma já tem um conteúdo que ela já domina a gente já parte para outro, **então os critérios de avaliação parte por essas questões também, participação, da autonomia dele se organizar, por exemplo, na execução de uma aula, na forma como ele interage com a turma, não só a turma de graduação, mas a turma que ele tá lidando lá na condição de professor ou com a própria escola**, então são alguns aspectos (CÁSSIA, 2016, grifo nosso).

Percebemos que os critérios de avaliação aos alunos estagiários na disciplina ECS no Ensino Fundamental, são principalmente pautados na participação e frequência nas atividades desenvolvidas na universidade e na escola, durante o acompanhamento da disciplina, além de considerarem a autonomia dos alunos estagiários na organização e efetivação de sua regência com os estudantes da escola. Tais critérios são avaliados a partir de relatórios, parcial e final, que por serem uma exigência institucional e estar de acordo com a Lei de Estágio nº 11.788/2008, em seu inciso IV, Art. 7º, devem ser entregues aos professores orientadores na metade do semestre, o relatório parcial, e o outro ao final do semestre, o relatório final. Entretanto, não foram apresentados pelos docentes os critérios de avaliação contidos nos relatórios, parcial e final, quais os objetivos desses relatórios? Quais informações devem ser apresentadas? O que diferencia o relatório parcial do relatório final?

Outro procedimento avaliativo são as atividades de seminários utilizadas justamente com o objetivo de socializar as experiências dos alunos estagiários, as quais em sua maioria, são descritas nos relatórios:

Em seminários conjuntos com os professores das escolas e com os estudantes estagiários supervisionados pelos professores da universidade, pode-se promover um processo interativo de reflexão e de análise crítica em relação ao contexto sócio-histórico e às condições objetivas em que a educação escolar acontece. Assim, na condição de aprendizes, formadores e formandos transitarão dos espaços da

universidade para a escola e da escola para a universidade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 102).

Assim, deve-se atribuir valor e significado ao Estágio Supervisionado, considerando não um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Por fim, a imersão do aluno estagiário na realidade concreta do espaço escolar, só é possível mediante a intencionalidade da formação de professores, não podendo essa imersão ser pautada pela execução de modelos, mas sim valendo-se da capacidade de analisar criticamente o contexto, confrontando teoria e prática, a práxis, produzindo novos conhecimentos nesse espaço escolar.

3.4 Análise das entrevistas com os Professores Colaboradores.

Para compor ao primeiro eixo, que se refere ao “**perfil dos entrevistados**”, no caso, docentes que atuam na Educação Básica. Foram selecionados 04 (quatro) docentes atuantes na Educação Básica, 02 (dois) da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), e outros 02 (dois) vinculados à Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA). Esses professores estavam exercendo a função de professores colaboradores vinculados à disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental no primeiro semestre letivo de 2016. Vejamos a seguir os critérios para a inclusão dos professores colaboradores na pesquisa:

- a) Ser graduado/a em Licenciatura em Educação Física;
- b) Estar atuando ou já ter atuado no Ensino Fundamental;
- c) Ter sido indicado/a pelo/a professor/a orientador/a durante a realização da disciplina ECS ou;
- d) Já ter exercido a função de professor/a colaborador/a em momentos anteriores a esta pesquisa;
- e) Ter disponibilidade de tempo para participar da pesquisa.

Com relação aos professores colaboradores, Benites et al (2015) apresentam que essa denominação “[...] parece ressaltar adequadamente sua condição docente e vinculação com a cultura do magistério” (p. 105). Chamam a atenção para o fato de que esses professores em

geral constituíram-se profissionalmente a partir de um sistema de formação, de cultura e de práticas profissionais associadas à Educação Básica e ao trato com crianças e adolescentes. Ao receber alunos estagiários, estes passam a se relacionar com outro adulto e com o ensino profissional cuja natureza difere do currículo escolar na educação básica.

O professor colaborador assume uma função de *expert* na docência, com competências e habilidades específicas ligadas ao ensino. Entendemos como Benites et al (2015) que sua função é a de “[...] auxiliar os estagiários a desenvolverem competências relacionadas ao trabalho com os alunos, tais como a comunicação e o diagnóstico das situações de aprendizagem” (p. 105) já que sua maior proximidade com o aluno estagiário lhe possibilita assumir essa função com maior frequência, às vezes até muito mais do que o próprio professor orientador de Estágio.

Entretanto, dada a especificidade da realidade do trabalho docente na Educação Física, onde os professores da Educação Básica trabalham por hora/aula, atuando geralmente em mais de uma escola para complementar sua remuneração mensal, conseqüentemente aumentam sua carga-horária de trabalho, e ao aumentar essa carga-horária, aumentam a quantidade de turmas, logo, o quantitativo de alunos também aumentará, em média variando de 25 (vinte e cinco) a 35 (trinta e cinco) alunos por turma, acarretando mais trabalho interno durante as atividades na escola, “[...] a intensificação do trabalho que ocorre no interior da jornada remunerada é bastante preocupante por se tratar, em geral de estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 14); e externo, nas elaborações de seus planos de aulas, elaboração e correção de trabalhos e provas, para cada turma, acarretando uma notável intensificação do trabalho docente.

Outro ponto relevante na atuação docente dos professores colaboradores é a responsabilização das atividades vivenciadas na escola, tendo de possuir múltiplas habilidades e realizar diferentes tarefas, tendo dificuldades em manter sua especificidade profissional. E os professores de Educação Física na função de colaboradores, vivem essas mesmas situações, sendo muitas vezes, para seus alunos e alunas um psicólogo, enfermeiro, amigo, implicando às vezes na perda de sua especificidade docente. Como afirma Oliveira (2003),

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (2003, p. 33).

Considerando as mesmas razões – citadas anteriormente para as escolhas dos nomes fictícios dos professores orientadores – as escolhas dos nomes fictícios para os professores

colaboradores, com o intuito também de preservar suas verdadeiras identidades - resolveu-se mais uma vez homenagear com nomes de cantores e cantoras renomados/as no cenário nacional e regional paraense, identificando-os com os seguintes nomes: Fafá de Belém, Gal Costa, Alcione (Marron) e Nilson Chaves.

A tabela 5 a seguir, mostra o perfil dos docentes entrevistados.

Tabela 5 - Perfil dos Professores Colaboradores entrevistados.

Nome	IES Formação	Ano Graduação	Pós Graduação	Ano Pós- Graduação	Tempo atuação Educação Básica
FAFÁ	UEPA	1988	Mestrado	2015	27 anos
GAL	UEPA	1988	Especialização	2003	27 anos
ALCIONE	UEPA	2000	Especialização	2009	16 anos
NILSON	UFPA	2013	-	-	02 anos

Fonte: Martins, 2016.

A partir das informações apresentadas na tabela acima, podemos perceber que três docentes formaram-se pela mesma IES, a Universidade do Estado do Pará (UEPA), e apenas um formou-se pela Universidade Federal do Pará (UFPA). A tabela também nos mostra que duas docentes formaram-se na década de 1980, outros dois docentes nos anos 2000. Cabe ressaltar que o docente Nilson está em processo de formação em nível de Mestrado. Isso significa dizer que esses professores se encontram em diferentes estágios da carreira docente no que diz respeito ao tempo de formado, o que não corresponde necessariamente ao tempo de atuação na Educação Básica.

Pode-se dizer que há diferenças significativas no que diz respeito à distância entre o aprendido na formação inicial e a vivência na sala de aula e na vida na escola, já que dois docentes têm 27 (vinte e sete) anos de formados, uma com 16 (dezesesseis) anos e outro apenas 02 (dois) anos de formado. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de definição de critérios claros com relação à seleção dos professores colaboradores, uma vez que segundo Benites et al (2015, p. 103) “[...] não costuma haver critérios claros para a seleção de professores colaboradores e, mesmo quando tais critérios existem, o preparo desses professores para receber

os estagiários tende a ocorrer de forma pouco sistemática”, o que costuma ocorrer é que eles em geral costumam se valer de sua própria experiência como estratégia de acolhimento.

Ao tratarmos do segundo eixo referente ao “**Estágio Curricular Supervisionado**”, objetivamos compreender a partir dos professores colaboradores entrevistados, qual a importância do Estágio Supervisionado para a formação de futuros professores de Educação Física.

Em relação a esse eixo, destacamos os seguintes trechos das entrevistas realizadas com os professores colaboradores:

[...] então o primeiro ponto é esse, vivenciar o cotidiano escolar, experimentar essa vivência do conteúdo teórico na prática e enfrentar também as diferentes metodologias de acordo com o professor que ele recebe, e realmente ter depois o momento de troca, dessa vivência que ele traz, **até o momento dele da regência que ele realmente vai entrar no palco, entrar em cena e atuar com o aluno** (FAFÁ, 2016, grifo nosso).

A importância é a vivência que esses acadêmicos tem que ter na escola, é ter uma prática onde eles vão observar, intervir, eles vão mediar também; começando pela observação, eles precisam aprender esse contexto escolar, como a escola funciona, não só no local, mas eles precisam conhecer quem é uma direção, quem é uma supervisão, como acontece esse trabalho pedagógico dentro da escola, é onde eles vão realmente ter essa vivência da realidade, é onde eles vão conhecer, na verdade, esse contexto escolar de como essa escola funciona, então é muito importante a instituição está oferecendo esta prática a esses alunos, **porque até então, esses acadêmicos eles vem trazendo no seu curso a teoria, então é na prática que eles vão fazer essa interação, mediar, conhecer, fazer esse trabalho pedagógico,** conhecer esse trabalho pedagógico que é no chão da escola, e diante disso também eles vão criar uma identidade na formação deles (GAL, 2016, grifo nosso).

Então eu acho uma disciplina essencialmente crítica pra formação desse curso, porque é uma formação de professores e felizmente o currículo ele consegue observar tanto o espaço escolar quanto o espaço não escolar, **mas o espaço escolar ele tem como obrigação fazer o contato com essa realidade, e é uma realidade que ela se dá de uma forma imediata, o espaço escolar é um dos mais amplos, mais amplas possibilidades de atuação profissional, e é imprescindível que você conheça que locus de trabalho é esse? Que sujeitos fazem parte desse universo? Que outros personagens atuam dentro daquele espaço?** Que é um espaço de trabalho, um espaço de aprendizado, eu acho importantíssimo essa relação pra formação de professores (NILSON, 2016, grifo nosso).

Através dos trechos das entrevistas acima percebemos o reconhecimento da importância do Estágio Supervisionado para a formação de futuros professores de Educação Física, tendo como princípio o aluno estagiário vivenciar o cotidiano escolar, experimentar, de maneira prática os conteúdos, as diferentes metodologias apresentadas pelos professores colaboradores, realizando a observação, mediação e intervenção durante as aulas, compreendendo que esse espaço escolar é um dos mais amplos, é o que mais oferece possibilidades de atuação profissional.

Segundo Pimenta e Lima (2012) a finalidade do Estágio é proporcionar ao aluno estagiário uma aproximação à realidade na qual atuará como docente, essa aproximação

somente terá sentido quando houver um efetivo envolvimento dos alunos estagiários com o lócus de Estágio.

Neste sentido, a fala da docente Fafá ao dizer que “[...] o momento dele da regência que ele realmente vai entrar no palco, entrar em cena e atuar com o aluno”, traz a questão dos conhecimentos apreendidos pelos alunos estagiários na universidade, e que ao se depararem com o espaço de atuação de Estágio, materializam esses conhecimentos na realização de suas aulas, ou atividade de regência.

Sobre essa questão, Zabalza (2014) apresenta que “O papel fundamental do período de estágio é que os estudantes possam confrontar o que aprenderam nas aulas universitárias com a experiência que estão vivendo. Mas não é só isso. Também devem confrontar a experiência vivida com a teoria” (p. 118).

A docente Gal entende o Estágio como fundamental para a aproximação entre teoria e prática, alegando que os discentes trazem ao longo do curso os conhecimentos teóricos, e que é na ação prática que irão utilizar tais conhecimentos através de seu trabalho pedagógico. Porém, as autoras Pimenta e Lima (2012), mostram que o Estágio possui um caráter diferenciado em relação ao entendimento da professora,

Ao contrário não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis (p. 45).

Sobre essa relação entre teoria e prática Vázquez (1977) aponta que,

A atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, a seu turno, uma prática que ainda não existe e, desse modo, a teoria (projeto de uma prática inexistente determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está posta em relação com a prática, porque de certa maneira se adianta a ela, pode ter essa vinculação posteriormente (p. 233).

O autor faz referência a história humana a qual é constituída por ações práticas que são determinadas a partir de teorias que formam o conjunto do próprio saber/conhecimento humano, e as atividades práticas do homem, conhecidas como práxis, é na verdade a projeção de teorias materializadas em suas ações práticas, tendo seu lado teórico e seu lado prático ocorridas na mesma ação, não de maneira isolada, mas simultâneas.

O docente Nilson mostrou que os currículos de formação de professores possibilitam a vivência através do Estágio tanto no espaço escolar, quanto no não escolar, mas enfatizou em sua fala que “mas o espaço escolar ele tem como obrigação de fazer o contato com essa realidade”, ou seja, destacou a importância e obrigação do espaço escolar na formação do aluno

estagiário, diminuindo a obrigatoriedade de outros espaços de atuação profissional serem também importantes para a formação docente.

Outra indagação direcionada aos docentes foi se atuavam em outras instituições de ensino e a quanto tempo já atuavam no Ensino Fundamental, e para tentarmos compreender a atual condições de trabalho e o processo de instrumentalização dos alunos escolares durante as aulas de Educação Física na escola.

Não atuo em outra instituição, só na Escola de Aplicação, há 27 anos (FAFÁ, 2016).

Na Educação Básica, não! Atuo somente aqui nessa escola, mas no ensino superior já atuei em instituições públicas e privadas, e continuo atuando em duas instituições privadas. Já atuo na Educação Básica há 27 anos, com a Educação Física no Ensino Fundamental (GAL, 2016).

Eu trabalho só em duas escolas hoje, mas já cheguei a trabalhar em três escolas ao mesmo tempo, mas hoje eu trabalho com Fundamental, eu trabalho desde que eu me formei há 16 anos, eu sempre trabalhei com Fundamental (ALCIONE, 2016).

Bom! Eu não trabalho em outra instituição, eu tô na escola, eu vim de uma outra experiência do interior, mas assim que eu ingressei na escola eu não tive motivação ou necessidade de partir para outro espaço de trabalho. Eu tô uns 02 anos trabalhando no Ensino Fundamental, eu não deixei de atuar em nenhum momento (NILSON, 2016).

Os docentes Fafá e Nilson relataram que atuam somente na EAUFPA, e possuem, respectivamente, 27 (vinte e sete) e 02 (dois) anos de atuação no Ensino Fundamental. Percebemos então uma grande diferença no tempo de atuação e, logo, de experiência profissional em suas atuações, comparado às atuações e experiências dos outros docentes, já que a questão é a Dedicção Exclusiva⁴³ (DE) nessa instituição, o que sem dúvida representa um diferencial em relação a outros docentes que atuam na Educação Básica. Trata-se de um fator de grande relevância na atuação profissional docente, devido suas atividades se concentrarem em apenas um único espaço, sendo determinante na elaboração e aplicabilidade de seus conteúdos e sistematização de suas atividades, pois não é necessário que os docentes se desloquem para outra instituição de ensino para ministrar suas aulas, ou para complementar sua carga-horária de trabalho, evitando assim, contratempos e atrasos, reduzindo os desgastes físicos e emocionais que outros docentes da Educação Básica costumam ter.

Essa situação é completamente diferente dos relatos apresentados pelas docentes Gal e Alcione, as quais ambas são vinculadas à SEDUC/PA. Gal já atua no Ensino Fundamental há 27 (vinte e sete) anos, e possui vínculos profissionais na Educação Básica e na Educação

⁴³ A Dedicção Exclusiva é entendida como o regime de trabalho no qual o docente tem a obrigatoriedade de prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos, com impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada” (BRASIL, 1987).

Superior, sendo que na Educação Básica trabalha somente em uma única escola, e na Educação Superior atua em duas instituições privadas.

Sobre essa questão da atuação de professores no ensino privado, Dal Rosso (2008) compreende que na rede privada de ensino ocorre normalmente o aumento de turmas, o que acarreta em mais horas de trabalho dentro e fora da sala de aula, pois há a necessidade de preparação das aulas, correção de trabalhos e provas, orientações de alunos, elaborações de trabalhos acadêmicos, participação e organização em eventos acadêmicos etc.

Dessa forma, podemos inferir que a docente Gal possui uma demanda de trabalho excessiva, nos dois níveis de ensino, tendo seus horários de atuação profissional bem fragmentados, moldados pela flexibilidade de horários. A esse respeito Dal Rosso (2008) novamente apresenta que,

O trabalho na rede privada de ensino é completamente moldado pela flexibilidade de horários. Aliás, podemos dizer que o trabalho de professor é o exemplo típico disso. Primeiro, porque o contrato de trabalho feito na rede privada é sempre por número de horas a lecionar e não por períodos fixos de vinte, trinta ou quarenta horas. Em segundo lugar, porque essas horas não precisam ser sequenciais, podendo variar por dias da semana, período diurno e noturno, semestre etc (p. 179).

A docente Alcione atua no Ensino Fundamental há 16 (dezesesseis) anos, e atualmente trabalha em duas escolas, mas já teve de trabalhar, simultaneamente, em três escolas. Tal situação profissional vivida pela docente Alcione é tão exaustiva quanto a da docente Gal, pois, conseqüentemente, deve ter a necessidade de deslocar-se mais entre seus locais de trabalho, e possuir mais turmas, mais alunos, mais trabalhos e provas para elaborar e corrigir. “São formas de pelos quais o trabalho é tornado mais intenso: alongamento das jornadas; acúmulo de atividades; polivalência, versatilidade e flexibilidade; ritmo e velocidade; e gestão por resultados” (DAL ROSSO, 2008, p. 108). Tendo a flexibilização de seus horários, além de intensificar sua jornada de trabalho, apresentando, talvez, dificuldades na sistematização dos conteúdos, gerando uma precária instrumentalização aos seus alunos.

Mais uma vez recorremos a Dal Rosso, pois o autor mostra que a fragmentação pode aumentar a intensidade do trabalho ao dizer que “[...] se um professor fosse lecionar seis horas por dia, em sequência, as últimas aulas seriam certamente afetadas por menor rendimento por parte do professor, devido à exaustão” (2008, p. 77).

Essas falas nos fazem inferir, que pelas condições objetivas de caráter pessoal e profissional, as docentes, Gal e Alcione, sentem a necessidade de ocupar várias frentes de trabalho, atuando em mais de uma, ou duas instituições de ensino, seja na Educação Básica ou Educação Superior, e tal situação, evidencia um desgaste físico e emocional na efetivação de

suas atividades docentes, pois não possuem um único espaço de atuação profissional. Tal situação pode contribuir para que nem sempre possa haver a desejável interação com os alunos estagiários que esses professores colaboradores recebem em suas turmas.

Os docentes também foram indagados a respeito de suas possíveis dificuldades na ministração dos conteúdos selecionados.

Vejamos a seguir alguns trechos de suas falas:

Bem, as dificuldades que a gente tem depende até do conteúdo, porque a gente enfrenta até hoje, desde que eu entrei na escola, a questão da dança, a questão do gênero, a participação na dança [...] (FAFÁ, 2016, grifo nosso).

Não! Eu não sinto dificuldade em ministrar conteúdos, eu acho assim que devido ao tempo. Eu senti já bastante, mas depois pelos meus estudos, pela minha formação, pelo meu estudo mesmo, na verdade eu fui minimizando essa dificuldade (GAL, 2016, grifo nosso).

Não! É assim, dificuldades a gente tem sempre, mas assim, eles são alunos que participam bastante, a gente consegue ter a participação deles, quase que assim, posso te dizer de 90%, não é 100%, mas 90% eles participam, participam ativamente das atividades, sendo que, como eu falei pra você, as nossas aulas elas são dois horários seguidos, então um horário é definido somente pro conteúdo que eu quero ministrar, e o outro horário eu deixo livre pra eles participarem da maneira que eles querem, da parte recreativa, entendeu? (ALCIONE, 2016, grifo nosso).

Do trabalho com o conteúdo eu já senti dificuldades pelos limites da infraestrutura, às vezes você não tem a bola número certo, às vezes você não tem cartolina, às vezes você não tem cola branca, acontece muito, porque, principalmente nas séries iniciais, eu trabalho muito com outros elementos que não são clássicos da Educação Física (NILSON, 2016, grifo nosso).

Os relatos acima, em sua maioria, demonstram que entre os docentes há o enfrentamento de diferentes dificuldades na ministração dos conteúdos durante as aulas, pois depende, especificamente, do conteúdo a ser trabalhado.

Para o docente Nilson sua dificuldade foi a partir da própria infraestrutura, no que tange aos materiais apropriados para a realização de suas aulas, pois como nem sempre utiliza os “elementos clássicos” da Educação Física (os quais imaginamos ser a bola, a corda, os arcos, cones ou estafetas etc), a instituição de ensino não dispunha dos elementos “não clássicos”, como por exemplo, cartolina e cola branca, dificultando a materialização de suas atividades.

A docente Gal nos aponta para uma questão interessante, o tempo de atuação docente. Ela relata que atualmente não sente dificuldades, mas que já sentiu, e que devido suas formações continuadas, pelo tempo de estudo, e claro, pelo tempo de atuação profissional, essas dificuldades ao longo de sua trajetória docente, foram sendo diminuídas.

Essa fala nos remete a pensarmos que a docência é constituída por um conjunto de saberes adquiridos durante a fase de formação inicial e a partir das experiências profissionais

ao longo da vida, as quais são necessárias para o desempenho de suas atividades docentes. Nesse sentido Dias (2009) demonstra que,

Os saberes da experiência não iniciam nem terminam na formação inicial [...], os professores conquistam a performance profissional com base também em suas experiências escolares, iniciadas mesmo antes de sua formação específica. Em conjunto com outras fontes de conhecimento, o saber oriundo da experiência assume um papel relevante na formação do professor (p. 353).

A docente Fafá relata que enfrenta uma grande dificuldade com a ministração do conteúdo dança desde quando entrou na instituição, devido envolver a questão de gênero, há uma resistência de participação no envolvimento com este conteúdo.

Cabe ressaltarmos que a dança é uma expressão representativa de diversos aspectos da vida humana, podendo ser considerada como uma linguagem social, permitindo a transmissão de sentimentos, emoções, afetividade nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Mesmo com o entendimento de que a dança é uma linguagem social da vida humana, com diversos aspectos emotivos, afetivos e religiosos, e que qualquer sujeito histórico, independente do gênero, pode participar, há uma grande resistência desse conteúdo por parte do gênero masculino nas aulas de Educação Física escolar, pois possuem uma concepção preconceituosa e machista sobre tal conteúdo escolar, alegando que dança é “coisa de menina”, e muitos alunos do gênero masculino sofrem essa influência preconceituosa vindo de seus próprios pais.

A esse respeito Marques (2007) vem nos dizer que não são poucos os pais do gênero masculino, e seus próprios filhos (alunos) que ainda consideram dança “coisa de menina”, e faz uma reflexão de como é que pode existir esse pensamento em nosso país considerando a quantidade de grupos de dança, de vários ritmos e estilos, como por exemplo, o Olodum, que durante o carnaval da Bahia apresenta-se majoritariamente com homens; nas danças de salão; nas inúmeras danças de rua; nas rodas de capoeira etc., dentre outras manifestações que ressaltam a identidade cultural do homem brasileiro.

A docente Alcione relata que as dificuldades sempre existem, mas como a maioria de seus alunos participam das aulas, diz não sentir dificuldades. Através dessa fala, percebemos que o enfretamento ou a existência de dificuldades durante suas aulas não se trata apenas com a questão de conteúdos selecionados, como os demais docentes, mas envolve aspectos relacionados em como atrair o aluno para participar da aula, o que permite obter o controle da sala de aula, do espaço onde as atividades de ensino se desenvolvem já que a mesma atua com

perfis diferenciados de alunos, o que exige diversificação de estratégias de ensino, ou seja, para essa docente, o desafio está em se obter a participação dos estudantes durante as aulas.

Outro aspecto considerado como relevante diz respeito a relação entre o professor colaborador e o professor orientador. Vejamos alguns trechos das respostas.

Eu tive assim, momento de receber 17 estagiários na minha turma, eram 17 da Escola de Teatro e Dança da UFPA, ótimos! Eles trouxeram uma vivência, eram todos bailarinos, maravilhosos, chegaram na época da dança, contribuíram bastante, **mas eles estavam assim, sozinhos, e eles me perguntavam o que eles tinham que fazer, e eu falei: “mas cadê o professor de vocês?”** (FAFÁ, 2016, grifo nosso).

Eu, na minha opinião, acho super necessário e importante que esse professor tenha uma relação maior com o professor da escola de Estágio, ele precisa ter [...] (GAL, 2016).

[...] porque eu já tive vários estagiários aqui, de outras instituições, não da Federal, normalmente das instituições privadas, que chegavam aqui, professora, oh! Têm um grupo de estagiários, é fulano, cicrano... **Acabava o Estágio, eu não via mais nem o supervisor, juro pra você!** (ALCIONE, 2016, grifo nosso).

Ocorreu também de eu não encontrar o colega por mais de um mês, os estagiários vinham semanalmente e eu não encontrava o colega (NILSON, 2016).

É ressaltado pela docente Gal a necessidade e importância desse professor orientador possuir uma relação mais proximal com os professores colaboradores. Já os demais depoimentos são bastante reveladores, pois indicam a ausência dos professores orientadores no acompanhamento das atividades curriculares de Estágio na escola.

A docente Fafá ressalta que os 17 (dezessete) estagiários que a acompanharam em uma atividade de Estágio, estavam sozinhos, sem a presença do professor orientador. Entendemos que para ocorrer uma aproximação efetiva da realidade dos alunos estagiários com o lócus de Estágio, bem como, uma melhor instrumentalização dos conhecimentos referentes a essa disciplina, é necessário um maior envolvimento e intencionalidade dos professores orientadores nesse processo, procedendo de maneira coletiva, junto aos alunos e aos professores colaboradores (PIMENTA; LIMA, 2012).

Os docentes Alcione e Nilson, ratificam a ausência do professor orientador nas atividades de supervisão do Estágio, seja durante o processo de realização da disciplina, ou mesmo ao final do Estágio, não apresentando um *feedback*, nenhum retorno das atividades desenvolvidas durante os acompanhamentos.

Assim, Almeida e Pimenta (2014) entendem o Estágio como um campo de conhecimento, envolvendo estudos, análises, problematizações e possíveis soluções para o processo ensino e aprendizagem, reestruturando significativamente o trabalho docente e suas práticas pedagógicas, cabendo uma mediação entre,

Os professores formadores, os estudantes em curso e os professores das escolas. Em sua realização, esses sujeitos se colocam atentos aos nexos e às relações que se estabelecem e a partir dos quais poderão realizar as articulações pedagógicas e perceber as possibilidades de se realizar pesquisas entre eles, tendo os problemas da escola como fenômenos a serem analisados, compreendidos e mesmo superados (p. 29).

A docente Fafá reforça a ideia de que deveria ocorrer uma parceria, uma troca de conhecimentos entre os dois professores, e que o professor orientador fosse mais atuante na escola durante a realização do Estágio, e ainda ressalta que são poucos os professores que realmente fazem a supervisão dos alunos estagiários, e que as ausências nos acompanhamentos, de maneira geral, são de professores vinculados a várias instituições públicas. Vejamos a seguir a fala da docente.

[...] então o que eu mais gostaria que houvesse nessa parceria, que deveria ser essa parceria de troca mesmo de conhecimento, de vivência, e de questionamento, que essa presença do professor da faculdade fosse mais atuante aqui na escola, eu vejo muito eles virem sozinhos, caminharem sozinhos, então a parceria para gente é sempre boa, gostaria que fosse melhor, os que vem a gente trabalha assim, conversa sobre os conteúdos, as vertentes que a gente utiliza, sobre como é feito a questão do material, se é bem adequado para o aluno, se tem quantidade, se é um trabalho com sucata, se é material usado, então tudo isso ele conhece todinha a estrutura, **mas eu acho que tinha que ser mais presente, isso de maneira geral, seja da UEPA, da UFPA, de Castanhal, de qualquer lugar, são poucos os professores realmente responsável pelo estagiário na faculdade que vem para o campo de Estágio** (FAFÁ, 2016, grifo nosso).

Cabe neste momento fazermos uma mediação das falas dos professores colaboradores a respeito da atuação dos professores orientadores, pois segundo os próprios relatos acima descritos, percebemos uma insatisfação dos docentes da Educação Básica no que tange aos acompanhamentos dos alunos estagiários por parte dos docentes da Educação Superior, os quais não fazem a devida supervisão nos espaços de Estágio.

É necessariamente importante destacar que assim como os docentes da Educação Básica sentem dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho, os docentes da Educação Superior também têm inúmeras situações difíceis, especificamente ao tratarmos do Estágio Supervisionado, como por exemplo, a ausência de uma Coordenação de Estágio acarreta mais trabalho administrativo sob o professor orientador; a grande quantidade de escolas que devem ser supervisionadas ao longo do semestre letivo, gerando contratempos nos deslocamentos dos docentes; a logística desse mesmo deslocamento, se de transporte público (ônibus) ou particular (moto, carro), ocasionando ônus a estes professores; em alguns casos, a abdicação de parte de seu recesso para antecipar a logística da disciplina, buscando e selecionando espaços de realização do Estágio antes mesmo do início das atividades da disciplina; além do que, há de

considerar o perfil do docente para atuar com tal disciplina, o qual muitas vezes não se enquadra com a dinâmica do Estágio Supervisionado.

Ao tratarmos do terceiro eixo referente a “**Organização do Trabalho Pedagógico**”, objetivamos compreender a partir das falas dos docentes entrevistados, como ocorre a organização didático-pedagógica no trabalho docente ao ministrar a disciplina Educação Física no Ensino Fundamental? Quais os conteúdos selecionados? Metodologias utilizadas? Quais seus objetivos? E como se dá o processo avaliativo do discentes?

Referente a esse eixo, o primeiro questionamento realizado aos docentes, com o intuito de apreendermos o entendimento por Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), e quais o sujeitos envolvidos nesse processo. Vejamos, então, os relatos dos docentes.

Bom, a organização que a gente faz aqui, e o que está dando resultado, é isso, **eu não planejo sozinha, nem planejo só com a minha equipe de Educação Física, eu planejo com a Coordenação Pedagógica**, que ela tem uma estrutura de um Pedagogo, uma Psicóloga, uma Assistente Social, das Técnicas de Educação Inclusiva e dos Professores da sala, **então eu acho que o planejamento é esse, tem que ser esse coletivo, se ele não for esse coletivo sai furado** (FAFÁ, 2016, grifo nosso).

Bem, a organização do trabalho pedagógico vamos supor que seja todo o contexto escolar, é um planejamento escolar, por exemplo, a Educação Física é uma disciplina obrigatória do currículo e faz parte de uma escola, então ela tem que seguir um planejamento pedagógico, de como você vai trabalhar pedagogicamente, como você vai se planejar, por exemplo, anualmente dentro da escola nós temos várias atividades, vamos supor páscoa, natal, carnaval, de que forma a Educação Física vai estar nesse contexto? De que forma nós da Educação Física estaremos trabalhando? Ou só, ou juntamente com todo o contexto escolar? (GAL, 2016, grifo nosso).

Destacamos as falas das docentes Fafá e Gal, as quais ressaltaram que é um trabalho que envolve todo o contexto escolar, elaborado e realizado por um coletivo, com o envolvimento direto da Coordenação Pedagógica (Técnicos, Psicólogos, Assistentes Sociais etc), dos demais professores, e evidentemente, dos professores de Educação Física, participando ativamente das atividades e no planejamento pedagógico da escola.

Podemos inferir a partir das falas das docentes, que ambas possuem um entendimento sobre OTP de caráter interdisciplinar, com a participação de vários profissionais e suas respectivas áreas de conhecimento, e que cada área têm uma contribuição de extrema importância para com os assuntos educacionais. A esse respeito, Freitas (2012, p. 91) apresenta que “[...] a questão da interdisciplinaridade é, portanto, uma temática fundamental para a conceituação da ciência pedagógica e para a mudança da forma como se dá a produção do conhecimento no interior das faculdades de Educação”.

Desta forma, a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma ação entre disciplinas, ou áreas do conhecimento a qual,

Deverá envolver pesquisa com pedagogos, especialistas em várias disciplinas que servem de referência à pedagogia (sociologia, filosofia, psicologia entre outras) e metodólogos, preocupados em desenvolver o ensino de conteúdos específicos (química, física, matemática entre outros). Para tanto, será preciso ganhar maior compreensão sobre o papel destes vários profissionais, trabalhando interdisciplinarmente (FREITAS, 2012, p. 92).

Goulart (2007) vem nos contemplar dizendo que todos que compõem a comunidade escolar precisam desenvolver habilidades que lhes permita a OTP e que,

Todos podem agir para que o trabalho pedagógico de ensinar e aprender aconteça; todos se beneficiam dele e se comprometem com ele. Dessa forma, a partir da definição de objetivos a ser alcançados na série, ou no ano, ou no ciclo escolar, estabelecem-se rotinas de atividades a ser realizadas; definem-se os materiais necessários; e atitudes a ser desenvolvidas para o bom andamento dos processos de ensino-aprendizagem (p. 89).

Ainda sobre a mesma questão, em relação aos sujeitos partícipes desse processo, os quatro docentes relataram o seguinte:

[...] são os docentes, realmente no conteúdo são os docentes, de maneira geral, os técnicos da coordenação pedagógica, os técnicos da Educação Inclusiva, e da psicologia e tudo, mas o aluno ele não vai estar presente nesse momento, ele vem através do nosso relato, mas na elaboração ele não participa, não há um representante do conselho escolar, isso tem já nos níveis maiores, mas na educação do Fundamental não, é montado mesmo pelo corpo disciplinar que está na orientação do trabalho pedagógico (FAFÁ, 2016, grifo nosso).

Dentro da escola nós temos uma direção, temos uma equipe pedagógica, temos orientação, temos Assistentes Sociais, temos psicólogos, temos professores, nesse contexto ai os professores de Educação Física, temos programas que também temos na escola, Programa Mais Educação, Segundo Tempo, que é uma atividade da Educação Física, que faz parte também e que nós estamos auxiliando também nesse contexto, mas o contexto de uma escola é isso, uma gestão, direção, uma equipe pedagógica e nós professores de Educação Física assim como outros professores também fazem parte de todo esse contexto escolar (GAL, 2016, grifo nosso).

[...] então, os pais são sujeitos desse processo, a comunidade é sujeito desse processo, o corpo técnico que é a parte pedagógica, a parte da coordenação é um sujeito importantíssimo, tão quanto o porteiro que recebe as crianças ele é um sujeito importante nesse processo, porque ele está diariamente tendo contato com o comportamento, com a linguagem, com os valores dessa criança, na hora de receber, de resguardar, na hora de entregar ao familiar, e o corpo docente, os professores (NILSON, 2016, grifo nosso).

É a equipe de Educação Física e os alunos! Assim, o grupo de Educação Física, ele pouco se envolve na parte da Coordenação e tudo porque a experiência, eles são mais focados nos professores de sala de aula, tanto que a gente fica aqui pra baixo, às vezes a gente tá dando aula, a Direção e a Coordenação nem sabe que a gente tá na escola, porque às vezes a gente não sobe, não dá tempo, então é assim, **é mais a equipe de Educação Física mesmo e os alunos** (ALCIONE, 2016, grifo nosso).

Podemos perceber que a maioria dos docentes, Fafá, Gal e Nilson, em suas falas, trouxeram um caráter coletivo, apontando a participação de vários profissionais, como por exemplo, a Coordenação Pedagógica, Psicólogos, Assistentes Sociais e os Professores.

Neste sentido, recorreremos mais uma vez a Freitas (2012, p. 94) para enfatizarmos nosso entendimento de que os conhecimentos ensinados e transmitidos na OTP ocorrem no nível do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, na relação direta entre professor e aluno; e no trabalho pedagógico organização e realizado de maneira global na escola, que este último em nosso entendimento envolve outros sujeitos além de professores e alunos, como os pais, equipe de apoio, técnicos e direção, ou seja, a comunidade escolar de modo geral, sendo contemplados tal participação a partir do projeto pedagógico da instituição de ensino.

Porém, o relato da docente Fafá, expõe que apenas os técnicos e os professores fazem parte do processo, enfatizando que os alunos não estão inseridos em tal contexto. A docente Gal, não faz nenhuma referência a participação dos alunos nesse processo, mas ressalta a participação direta da direção escolar, dos técnicos pedagógicos e dos professores. Através de tais relatos podemos inferir que o aluno não é considerado um sujeito participante, ativo nas decisões do processo ensino aprendizagem, devido ser apresentado apenas como um “personagem” que apenas se detém a receber e trabalhar com os conhecimentos já previamente elaborados e sistematizados pelos outros sujeitos (professores, técnicos, gestores etc).

O docente Nilson, em sua fala, de maneira implícita, indica a participação dos alunos ao dizer que: “[...] tão quanto o porteiro que recebe as crianças ele é um sujeito importante nesse processo, porque ele está diariamente tendo contato com o comportamento, com a linguagem, com os valores dessa criança”. Enquanto que a docente Alcione de maneira explícita, aponta a participação dos alunos nesse processo de ensino e aprendizagem, mas apenas com os professores de Educação Física, desconsiderando o coletivo de profissionais que devem compor sua realidade escolar.

A respeito dessa questão, Frizzo (2008) nos esclarece que o processo de trabalho pedagógico possui uma noção ampliada do trabalho produzido pelo professor no contexto escolar, e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e cotidiana da docência nos espaços escolares, ou seja, compreendemos que essa macroestrutura sócio política elucidada pelo autor refere-se a sociedade como um todo, seus sujeitos, suas ações políticas, econômicas e culturais, entrelaçadas entre si e articuladas com as ações docentes, que ao nosso ver se relaciona diretamente com os demais sujeitos que estruturam e compõem a sociedade e o espaço escolar.

O mesmo autor ainda ressalta que,

A escola, por exemplo, ao fragmentar seu trabalho, parece não só forjar a separação destes conceitos, mas também produzir uma distância surreal entre eles, levando à frustração o trabalho de professores e estudantes que desejam e/ou precisam emancipar sua atuação pedagógica. A reflexão sobre essas questões pode suscitar a

revisão de conceitos que são eixos de sustentação do trabalho pedagógico (FRIZZO, 2008, p. 210).

Dessa maneira, entendemos o posicionamento do autor sobre as ações envolvendo o trabalho pedagógico, o qual é determinante para o sucesso ou insucesso de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, e corroboramos com a compreensão de que no processo de ensino e aprendizagem não existem somente dois sujeitos, o aluno e o professor, pelo contrário, há toda uma estrutura e sistemática de profissionais nos espaços pedagógicos (que é qualquer espaço propício e possível de ocorrer o ato educativo), envolvidos direta ou indiretamente na elaboração e execução das atividades desenvolvidas no trabalho pedagógico.

Em relação ao planejamento e a organização das aulas no Ensino Fundamental e seus objetivos. Os entrevistados assim expressaram seus entendimentos sobre a questão.

Nós fazemos assim, somos uma equipe, no começo éramos 27, foram reduzindo, hoje em dia nós somos 12 mais ou menos, então nós temos uma coordenação de Educação Física (FAFÁ, 2016).

O planejamento na escola, a gente faz um planejamento, todos os professores de Educação Física por níveis, no caso, eu e outras professoras trabalhamos com o Fundamental, então a gente faz um planejamento anual e dali a agente vai tirando os conteúdos a serem ministrados (ALCIONE, 2016).

Através das falas das docentes Fafá e Alcione, percebemos que o planejamento é realizado de maneira coletiva, com o envolvimento de professores e Coordenação. A docente Fafá relatou sobre a existência de uma Coordenação de Educação Física e que os professores de Educação Física se reúnem para organizar seus planejamentos em conjunto com as orientações da Coordenação. A docente Alcione, de maneira implícita, declarou que o planejamento é realizado apenas entre os professores de Educação Física, sem a participação da Coordenação da escola, e que em cada nível de ensino há especificamente os professores de Educação Física responsáveis.

Desse modo, evidenciamos uma nítida diferença entre a organização e planejamento da disciplina Educação Física. Podemos inferir que por se tratar de instituições de ensino em esferas administrativas diferentes, Federal e Estadual, logo, com uma organização interna institucional diferente, há uma maior exigência na organização do planejamento do trabalho pedagógico das docentes.

Sobre os objetivos traçados para o direcionamento das atividades da disciplina Educação Física, destacamos a seguir o relato da docente Fafá.

O objetivo sempre daqui da escola, de maneira geral, é fazer com que a gente não imponha o conteúdo mas fazer com que a gente pegue essa experiência do aluno, o aluno participa com aquilo que ele tem, com a vivência dele, e a partir daí a gente trabalha, desenvolve o conteúdo junto com o aluno, possibilitando a liberdade de criação, a liberdade de criticidade e sempre buscando a formação destes

cidadãos de maneira geral, buscando temáticas que de acordo com a idade façam com que ele pense, não só ele como aluno, mas ele aluno nesta comunidade que ele está vivendo (FAFÁ, 2016, grifo nosso).

Compreendemos que a docente tem como objetivo incluir os alunos na realização de suas atividades, colocando-os como sujeitos participantes do processo ensino e aprendizagem, levado em consideração os conhecimentos já apreendidos pelos alunos, sem imposição, direcionando aos alunos uma formação crítica, promovendo a problematização da sociedade, conectando com a própria realidade da comunidade em que os alunos vivem.

Sobre a questão da seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelos docentes. Tal indagação se fez presente, pois consideramos de extrema relevância a organização didático-pedagógica dos conteúdos a serem ministrados nas aulas de Educação Física, suas concepções científicas, seu caráter emancipador para o sujeito social que o pratica, suas sequências e continuidades pedagógicas, pois como nos esclarece o Coletivo de Autores (2012, p. 85) “[...]os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesse e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade”. Assim, obtivemos os seguintes relatos:

Essa seleção de conteúdo vai depender daquela turma que a gente recebeu, por exemplo, esse ano eu recebi turmas com maior número de crianças autistas, dois por turma, no máximo, e reduz o número de alunos [...] (FAFÁ, 2016, grifo nosso).

É um planejamento, e esses conteúdos são trabalhados de acordo com o nível de escolaridade mesmo, não pela faixa etária, mas o nível de escolaridade (GAL, 2016).

Os conteúdos são aqueles que a gente já tem é desporto, trabalha um pouquinho do vôlei, um pouquinho do basquete e o handebol (ALCIONE, 2016).

[...] o nível de ensino, a faixa etária, e a partir da faixa-etária eu vou conseguir refletir sobre a complexidade do conteúdo, pra mim conseguir ver se vai ser qualitativo ou não a aproximação do mesmo, a partir disso eu parto do princípio da relevância do mesmo, porque eu posso trabalhar a mesma unidade, dentro do mesmo conteúdo de muitas formas [...] (NILSON, 2016, grifo nosso).

Percebemos que nos relatos dos docentes Fafá, Gal e Nilson, a escolha de conteúdos ocorre a partir da turma em que irão efetivamente trabalhar ao longo do ano letivo, de acordo com a necessidade, e o público a ser atendido durante a aplicabilidade dos conteúdos, é que são determinados ou reorientados tais conteúdos. Porém, ressalta-se que os três docentes não apontaram quais conteúdos da base curricular da disciplina Educação Física (Jogo, Dança, Ginástica, Lutas e Esportes) são efetivamente trabalhados com os alunos.

Para o Coletivo de Autores (2012, p. 64) “[...] os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas”, ou seja, a seleção dos conteúdos objetiva

formar o sujeito histórico para determinado tipo de sociedade, sendo esta sociedade a real transformadora desse sujeito, seja para uma transformação emancipadora ou alienada.

A seleção dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física é sugerida pelo Coletivo de Autores (2012) a partir da Cultura Corporal, são representações do mundo que o homem vem produzindo ao longo de sua existência, trata-se da produção artística, cultural, de movimento, acumulados e transformados em patrimônio cultural da humanidade, tais representações são: “Jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidade vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

A docente Alcione destacou que os conteúdos partem da prática do Voleibol, Basquetebol e Handebol, ou seja, ocorre a prevalência do conteúdo Esporte nas atividades desenvolvidas pela docente. Isso nos remete a pensar sobre qual concepção de esporte é apresentado aos alunos pela docente? Esporte Educação? Esporte Participação? Ou Esporte Performance? (TUBINO, 2011). Outra problematização é de que maneira o conteúdo esporte é desenvolvido para com os alunos, com um caráter alegórico e/ou competitivo, ou com um caráter crítico-reflexivo sobre o esporte na atualidade?

Segundo o Coletivo de Autores (2012),

O esporte como prática social que instrumentaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola (p. 70).

Assim, concordamos com a proposta da obra Coletivo de Autores (2012) de refletir criticamente sobre o esporte em suas várias dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, considerando suas especificidades de Esporte Educação, Esporte Participação e Esporte Performance, sobretudo, compreender as mediações que o integram através de suas relações sociais de produção e reprodução humana.

E ainda, no espaço escolar, é necessário resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, apoiando o compromisso através da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que o esporte somente ocorre “com” o outro, e não “contra” o outro (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Indagamos também como são estabelecidos os critérios de avaliação dos conteúdos ministrados na disciplina Educação Física para o Ensino Fundamental. Destacamos a seguir os trechos de duas docentes:

Ela é uma avaliação processual, ela se dá por processo, por relato, de como o aluno chega, e o que que ele conseguiu desenvolver, ela se dá de uma forma processual (GAL, 2016, grifo nosso).

Cada professor tem seu critério de avaliar, o meu critério, minha avaliação é dividida em três partes. **Frequência**, eu designo três pontos pra frequência, **participação** dois pontos, aí o aluno já tá com cinco, e a **parte prática** mesmo da avaliação da culminância que vale cinco (ALCIONE, 2016, grifo nosso).

As docentes possuem critérios de avaliação diferentes. A docente Gal avalia seus alunos a partir de um processo, de uma avaliação processual, a qual ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, avaliando continuamente os conhecimentos apreendidos pelos alunos. A docente Alcione, apresenta seu processo avaliativo como tradicional, onde é dividido, especificamente, em três momentos, o primeiro é a frequência, o segundo a participação e o terceiro a realização da parte prática. Podemos inferir mais uma vez que pelo fato de cada docente atuar profissionalmente em esferas educacionais diferentes, há diferenças organizativas em seus procedimentos de avaliação, seja pela própria determinação institucional de suas escolas.

A avaliação é parte de um processo de problematizações críticas, por isso é importante que professores e alunos saibam que seus juízos estão orientados por valores e que estes valores têm uma visão de classe, concepções de sujeito histórico, de projeto histórico e de educação como valor humano, isso pode fornecer novas aberturas para a superação das atuais práticas tradicionais em sala de aula (FREITAS, 2012).

Freitas (2012) ainda nos apresenta a avaliação como,

Não apenas mais um ato pedagógico destinado a diagnosticar o desempenho do aluno e corrigir os rumos da aprendizagem em direção aos objetivos instrucionais propostos pelas disciplinas escolares. Ela reúne um conjunto de prática que legitima a exclusão da classe trabalhadora da escola e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar. Tal organização homogeniza a ação pedagógica e os tempos agrupando os alunos em salas coletivas cuja ação pedagógica se centra na “aula”. Toda uma superestrutura pedagógica está criada ao seu redor modelando uma gestão escolar autoritária, fundada no poder que o professor desenvolve no interior da sala de aula, onde jogam papel central as práticas de avaliação (p. 254).

Assim, devemos entender que a avaliação como parte do processo ensino e aprendizagem é mais que uma simples aplicação de testes ou levantamento de medidas que servem para classificar e selecionar, aprovar ou reprovar alunos; é necessário compreender que a avaliação em sala de aula também envolve os objetivos globais da escola, tendo uma relação direta com o seu projeto pedagógico, podendo este servir de impulso para a superação da realidade concreta dos alunos, quebrando o paradigma de que a escola não foi criada para a classe trabalhadora, promovendo o acesso e permanência de alunos e alunas, homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras neste espaço de formação que é a escola.

Por conseguinte, podemos apreender que a disciplina Estágio Curricular Supervisionado é de fundamental importância para a formação docente dos alunos estagiários em Educação Física, bem como é construtora da identidade profissional docente, pois possibilita a inserção direta dos alunos estagiários com as experiências e demandas do lócus de sua futura atuação como profissionais formados. Essas experiências e demandas são oportunizadas pela estrutura curricular da disciplina a qual é sistematizada pelos professores orientadores com participação direta dos professores colaboradores, os quais, ambos, são “personagens” fundamentais na constituição da formação docente de estudantes da graduação.

Tanto os professores orientadores quanto os colaboradores são os responsáveis diretos pela Organização do Trabalho Pedagógico da disciplina ECS, e considerados os principais formadores dos alunos estagiários durante a atividade curricular de Estágio, planejando, organizando, selecionando, avaliando o processo ensino aprendizagem dos alunos estagiários. E nesse estudo podemos verificar, através dos sujeitos pesquisados, como ocorre o desenvolvimento dessa disciplina, quais os problemas apresentados, suas dificuldades na realização do trabalho pedagógico e sua materialização como uma atividade curricular que possibilita a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, compreendendo que essa atividade é constituída de uma práxis, em que os conhecimentos teóricos e práticos não devem ser fragmentados, separados, e sim compreendidos como uma ação simultânea, inseparável, única, em que uma ação depende da outra para sua efetivação enquanto prática docente.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado teve como objetivo precípua analisar o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no Ensino Fundamental e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) tendo como locus de pesquisa o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará, campus Guamá. Tal investida, proporcionou ampliarmos nosso olhar para a formação de professores na atual conjuntura, mais especificamente a formação de professores de Educação Física, e perceber seus limites, fragilidades e identificar possíveis propostas de superação para uma formação crítica, emancipatória e de qualidade.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as produções na área da Educação Física relacionadas ao tema Estágio Curricular Supervisionado - ECS nos Anais do CONBRACE/CONICE, no período de 2007 a 2015, e foi possível verificar a frequência de trabalhos nos GTT, os temas abordados e os respectivos autores e autoras que fizeram parte dos referenciais bibliográficos. Sobre a quantidade de trabalhos relacionados ao tema no GTT5 – Escola, analisou-se 06 (seis) trabalhos, e no GTT6 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho, analisou-se 23 (vinte e três) trabalhos, totalizando apenas 29 (vinte e nove) trabalhos analisados, num período correspondente a 05 (cinco) edições do evento; sobre os temas, tratou-se de diversos, como por exemplo, atuação no PIBID; a participação dos colaboradores como professores formadores durante o Estágio; problematizações sobre a prática pedagógica dos professores no Estágio e; a respeito dos referenciais bibliográficos, nos deparamos com uma certa restrição de autores e autoras específicos da área da Educação Física. Esse levantamento serviu para problematizarmos de maneira mais concreta a formação docente em Educação Física através da atividade curricular Estágio Supervisionado, subsidiando assim proposições qualitativas de futuras pesquisas na área da Educação Física.

É de suma importância ressaltarmos que durante essa trajetória acadêmica tivemos alguns contratempos para a efetivação dessa pesquisa, obrigando-nos a reorganizar muito do que fora planejado no início. Como por exemplo, um dos locus, a Universidade do Estado do Pará (UEPA) a qual não tivemos acesso de liberação para a realização da pesquisa nesse espaço, e consequentemente, tendo de reorganizar os sujeitos participantes da pesquisa. Essa situação surgiu durante o avançar da pesquisa, já depois do momento de qualificação do trabalho, gerando-nos um desgaste físico, emocional e de conteúdo, pois seria de grande relevância para esse e futuros estudos,

desvelarmos como se dá a disciplina ECS e sua OTP, considerando que esta é a IES precursora no Estado do Pará na formação de professores e professoras de Educação Física. Mas acreditamos que fora apenas um contratempo administrativo, que teremos outras oportunidades de enveredar por esse lócus, com novas propostas de pesquisas.

Ao considerarmos o avançar dos estudos e ao percebermos nossa limitação e inexperiência investigativa, diante da importância acadêmica e social dessa pesquisa, fez-se necessário por diversas vezes, alçarmos voos pela busca de mais conhecimentos e reelaborações teórico-científicas, saindo de uma síntese precária, para uma síntese mais elaborada (SAVIANI, 2012). O intento foi o de adquirir subsídios teóricos para melhor sistematizar a pesquisa realizada, a qual teve como questão central: **Como se dá o Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental a partir da Organização do Trabalho Pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA/Guamá?** Tentando cada vez mais aprimorar a busca de tal resposta através de referenciais teóricos críticos, como por exemplo: Freitas (1987, 2012, 2014), Saviani (2010, 2011, 2012), Duarte e Saviani (2012), Taffarel (1993, 2005), Frizzo (2008, 2012), Pimenta e Lima (2012), Barreiro e Gebran (2006), dentre outros.

Dessa maneira, partimos da totalidade do processo investigativo, apresentando a gênese do trabalho didático, com suas características e peculiaridades inseridas no processo educativo, o qual ocorria inicialmente de maneira familiar, semelhante a uma trabalho artesanal realizado pelo artesão em seu humilde atelier. Mas com as mudanças no processo produtivo, há consequências na forma de organização do trabalho pedagógico. Com a expansão dos processos educativos transforma-se a sistematização da ação didático-pedagógica, ocorrendo a reorganização do processo ensino e aprendizagem no contexto histórico entre os séculos X e XI.

Essa reorganização ocorrida no processo ensino e aprendizagem foi crucial para promover alterações profundas na realização do trabalho, pois ao tratarmos sobre a materialidade do trabalho, trazendo concepções de caráter material e não material, percebemos que sua organização, elaboração e concretude ao efetivar o ato educativo, influencia diretamente na ação docente e na realização do trabalho educativo conduzido pelo professor (SAVIANI, 2011).

Dessa forma, compreendemos que a reestruturação produtiva do modo de produção capitalista modificou e reorganizou as bases fundantes do mundo do trabalho (NOZAKI, 2004), o que resulta na exaustiva exploração do homem pelo homem (MARX, 2016), alterando substancialmente as propostas educacionais da época, repercutindo até os dias atuais, e favorecendo o surgimento de uma estrutura educacional rígida e hierárquica.

Na pesquisa realizada tratamos sobre a OTP como sendo um dos elementos centrais do estudo, partindo da compreensão de que sua constituição está para além da simples participação de professores e alunos, tendo em sua sistematização uma macro estrutura composta por diversos sujeitos, professores, alunos, pais, gestores, técnicos, equipe de apoio, ou seja, toda a comunidade acadêmica é envolvida nesse processo, de maneira direta ou indireta, promovendo subsídios para a emancipação social, político e cultural dos sujeitos históricos (FREITAS, 2012).

Tal compreensão, dessa vez não hierárquica mas sim coletiva, sobre a organização e sistematização do trabalho educativo, nos fez perceber que o principal papel da educação é a emancipação humana (SAVIANI; DUARTE, 2012), é oportunizar a todos os sujeitos históricos o acesso verdadeiro aos conhecimentos elaborados, sem privações, sem restrições, valendo-se do poder de socialização que cada sujeito possui, contribuindo para o enriquecimento cultural dos mais humildes, oportunizando-os a superação de suas dificuldades socioculturais.

A partir de tal discussão, entendemos que as bases de conhecimentos trazidos pelos professores e demais sujeitos envolvidos nesse processo é de fundamental importância para a formação crítica de uma sociedade, trazendo elementos para a construção de um projeto histórico revolucionário (FREITAS, 1987), o qual só será efetivado a partir da compreensão de sua proposta socialista, e será concretizada quando da extinção das desigualdades socioculturais que é provocada pela luta entre as classes, burgueses e proletariado.

Nesse contexto de lutas entre classes, de disputa entre os desiguais, apresentamos os elementos constituintes da Educação Física enquanto conhecimento humano, sua formação e transformação ao longo do tempo através da Ginástica, com sua forte influência eugênica, higienista, patriótica e calistênica, servindo como suporte ideológico para a manutenção do poderio burguês entre os séculos XVIII e XIX (SOARES, 2012).

A disputa político-ideológica na área da Educação Física ao longo dos séculos vem cada vez mais se materializando, e é possível desvelar nos dias atuais, em pleno século XXI, mais uma vez a luta entre o proletariado e a burguesia. Essa última representada pelos grandes empresários do mundo *fitness*, donos de grandes academias de ginástica, os quais formam verdadeiros cartéis com suas franquias internacionais, enriquecendo a cada ano, subjugando e desqualificando trabalhadores e trabalhadoras, professores e professoras de Educação Física, com baixos salários e aumento exaustivo da carga-horária de trabalho, tendo como sua bandeira a implantação e manutenção de uma formação fragmentada através da criação do Bacharelado em Educação Física.

E o proletariado, na representação dos trabalhadores e trabalhadoras, professores e professoras de Educação Física, os quais fazem grande resistência contra às subordinações, ingerências e abusos de tais empresários, cuja sua bandeira é a Licenciatura em Educação Física de caráter ampliado, ocupando diversas frentes de trabalho, seja na Educação Básica ou na Educação Superior, para justamente subsidiar uma formação crítica com caráter emancipatório, aos estudantes, alunos e alunas, objetivando esclarecer o verdadeiro papel da Educação Física na sociedade, que é de promover a socialização dos conhecimentos da Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012) , oportunizando-os as diversas vivências das práticas corporais, seja nos espaços escolares e não escolares.

Outro ponto neste estudo e que nos levou a problematizarmos sobre sua importância, concepção, planejamento, conteúdos e processo avaliativo, foi a disciplina Estágio Curricular Supervisionado - ECS. Essa disciplina, assim como as demais disciplinas do desenho curricular de um curso de formação de professores, possui suas singularidades e especificidades; mas em nossa compreensão, traz elementos didático-pedagógicos diferenciados, como por exemplo, a obrigatoriedade do contato direto dos alunos estagiários com o seu futuro ambiente de atuação profissional (PIMENTA; LIMA, 2012); inclusão de conhecimentos relativos à docência que vão além da relação professor e aluno, pois estabelece um contato real com as condições de trabalho dos professores da Educação Básica (ZABALZA, 2014); o conhecimento por parte do docente das nuances do funcionamento dos espaços de Estágio, seja escola, academia de ginástica, clubes etc.

E o outro aspecto de grande relevância nesse estudo, foi de investigar a concepção, o planejamento, a seleção de conteúdos e os procedimentos avaliativos na disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental, realizada pelos professores orientadores e colaboradores a partir de sua OTP, revelando informações importantes que podem contribuir para reorganizações curriculares do próprio curso investigado, e a própria sistematização da prática pedagógica realizada pelos docentes durante a realização da atividade curricular de Estágio.

Neste momento, é válido ressaltar também que nossas observações, a partir da pesquisa, as quais apresentam algumas limitações e proposições superadoras, devem ser entendidas de maneira singular e específica a partir do lócus pesquisado, não podendo tais observações serem ampliadas para outros cursos ou espaços de formações de professores, pois o que analisou-se nesse estudo relevou parte da realidade concreta do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará, campus Guamá, no que tange ao ECS no Ensino Fundamental.

E justamente através desse processo de investigação podemos perceber diferenças nas concepções dos docentes envolvidos, orientadores e colaboradores, no que diz respeito ao ECS, ora apresentando concepções dicotomizadas na relação teoria e prática, ora trazendo a relação de práxis, com a concepção de que a materialidade da teoria depende diretamente da compreensão da prática e vice-versa (VÁZQUEZ, 1977). Revelou ainda o funcionamento e sistematização da disciplina ECS, que sendo apresentada por diferentes olhares docentes, mostrou-se muitas vezes problemática, devido à sua organização interna, influenciando diretamente na OTP dos docentes envolvidos.

Na Educação Superior a ausência de uma Coordenação de Estágio, relatada pelos professores orientadores, é determinante para o funcionamento da disciplina Estágio, pois esta ausência acarreta diversos contratempos no transcorrer da disciplina, como por exemplo, a dificuldade dos docentes em conseguirem, e mesmo garantirem os espaços de Estágio, pois como não há o estabelecimento de um vínculo fixo com esses espaços, os docentes a cada semestre, de maneira individual tem de ir em busca de novos espaços para a realização do Estágio. Outro ponto é no acompanhamento dos alunos estagiários em seus lócus de Estágio, devido a própria falta de infraestrutura e logística oferecida pela universidade em subsidiar o deslocamento dos docentes, são estes que tem de arcar com tais responsabilidades para o bom funcionamento das atividades da disciplina.

Na Educação Básica, através dos relatos dos professores colaboradores, apresentou-se a importante contribuição da disciplina Estágio para a formação dos alunos estagiários, trazendo o caráter imprescindível de que é através dessa disciplina que os estudantes têm o contato mais proximal da realidade concreta dos professores, neste caso professores de Educação Física. Foi revelado também as condições de trabalho dos docentes (DAL ROSSO, 2008), através de suas necessidades objetivas de ocuparem várias frentes de trabalho para complementar sua carga-horária e, conseqüentemente sua remuneração mensal, impedindo-os muitas vezes de sistematizarem melhor seus conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física. Outra informação trazida das falas dos professores colaboradores, foi a respeito da atuação dos professores orientadores durante a supervisão das atividades de Estágio, pois revelou a ausência desses professores no acompanhamento dos alunos estagiários em seus espaços de Estágio, demonstrando a inexistência, em sua maioria, do diálogo entre os professores da Educação Superior e da Educação Básica.

Ou seja, através desse estudo, pudemos compreender um pouco mais da macro estrutura que o ECS faz parte, do nível de complexidade que tal atividade curricular compõem, pois nela estão inseridos sujeitos que vivem diariamente em formação, seja os professores

orientadores (professores da Educação Superior), professores colaboradores (professores da Educação Básica (BENITES, 2012), alunos estagiários (estudantes transeuntes entre a universidade e a escola), bem como, os outros sujeitos que compõem a direção, a secretaria, a coordenação para que haja a realização do Estágio. Além disso, é substancial que se compreenda a importância da relação entre a universidade e a escola, de que a escola não deve ser apenas um laboratório de investigação e pesquisa da universidade, esta deve fornecer informações do que fora pesquisado na escola, apresentando um *feedback* para que a escola, com possíveis proposições superadoras, e o Estágio têm condições concretas de fornecer tais possibilidades, devido ao seu contato direto e concreto com o espaço escolar.

É importante ressaltarmos que a experiência de viver na pele um professor da Educação Básica na função de pesquisador, na perspectiva de abordar a temática Estágio Supervisionado na área da Educação Física, tentando compreender como ocorre a OTP nessa atividade curricular, trouxe-nos um grande enriquecimento teórico, subsidiado através de leituras exaustivas que nos fizeram problematizar a concepção de práxis (VÁZQUEZ, 1977) presente na disciplina, já que essa muitas vezes é dicotomizada. Entretanto, entendemos que ambas, teoria e prática, “caminham” juntas, pois não há prática sem teoria, e não existe teoria sem a vivência prática.

O estudo trouxe ainda reflexões sobre o papel docente na realização do ato educativo, de que não é possível educar sem ser educado (FREIRE, 1996), de que é necessário os professores possuírem um projeto histórico para que oriente devidamente seus alunos e alunas para uma objetiva superação das mazelas sociais, culturais e políticas que fazem parte de nossa sociedade; e que a hierarquia enraizada no processo ensino e aprendizagem deve ser extinguida, tendo a compreensão de que é através da socialização dos conhecimentos, através do caminhar e do dialogar ombro a ombro é que se vai conseguir chegar a uma verdadeira emancipação humana.

Por conseguinte, longe de apontarmos conclusões acerca do tema estudado, ressaltamos que através dessa pesquisa tentamos, enquanto estudante oriundo de escola pública, professor da Educação Básica e pesquisador iniciante, nos debruçarmos com seriedade, compromisso científico e respeito ao tema e a todos e todas envolvidas nesse processo, considerando relevante toda luta feita para chegarmos até aqui, nessas considerações finais, e apontarmos os limites e as possíveis superações na área investigada.

Entendemos que os limites e avanços encontrados no transcorrer dessa pesquisa a respeito da disciplina ECS e sua OTP, não são suficientes para responder e/ou sanar todas as dúvidas sobre a temática, mas enfatizamos que tal investigação serviu para abriremos futuras

possibilidades de pesquisa, e além disso, enfatizamos a importância e a necessidade de avançarmos em mais pesquisas na área da Educação e Educação Física, oportunizando o surgimento de mais professores pesquisadores da Educação Básica, pois só quem vive cotidianamente no chão da escola, ou numa academia de ginástica sabe o quanto é difícil realizar pesquisa e apresentar tais resultados para a comunidade acadêmica.

Por isso, deixo aqui, todo meu incentivo e respeito aos professores e professoras de Educação Física, atuantes do espaço escolar e não escolar, sujeitos que proporcionam cotidianamente a socialização dos conhecimentos históricos da Educação Física aos seus alunos e alunas, e que merecem ter seu reconhecimento como sujeitos formadores, não importando seu espaço de atuação profissional (TAFFAREL, 1993), pois a prática pedagógica está presente em qualquer espaço desde que haja a prática docente de um professor ou professora de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Roseane Soares. **A ginástica na escola e na formação de professores**. Salvador, BA, 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, 2005.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados ne formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- _____, Gilberto Luiz. **O trabalho pedagógico na escola moderna**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- AYOUB, Eliana. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.
- AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **História da educação física no Brasil: currículo e formação superior**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel de Souza; CYRINO, Marina. Formação Inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no estágio supervisionado. **Revista Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, p. 252-260, maio/ago. 2015.
- _____, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel de Souza; SARTI, Flávia Medeiros. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45 n. 155, p. 100-117, jan./mar. 2015.
- _____, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 180f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- _____, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel de Souza; CYRINO, Marina. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado em educação física? **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 48, agosto/1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**, Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, **Resolução CNE/CO nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação**. Resolução CNE/CES nº 3, 07 de novembro de 2001.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de setembro de 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **LDBEN – Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei 7.596, de 10 de abril de 1987. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 de julho de 1987.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. **Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda**. Washington, DC: World Bank Publications, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 32.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 19.ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREA, Cristiane. Lucro bombado: em ritmo de globalização. **Revista Exame**, Em primeiro lugar, 811.ed., ano 38, n. 3, p. 19, 18 fev. 2004.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea.

São Paulo: Boitempo, 2008.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. **Novos ordenamentos legais e a formação de professores de Educação Física**: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DIAS, Ana Maria Iorio, et al. **Desenvolvimento profissional docente na educação superior**: entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. IN: **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

_____, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais. Coleção ciências da Educação. Porto (PT): Porto Editora, 1997.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da Didática**: Construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica – experiência na disciplina escolar educação física. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1997.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de; et al. **Prática de ensino em educação física**: estágio supervisionado. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1982.

_____, Alfredo Gomes de. Professor de educação física, licenciado generalista. IN: OLIVEIRA, Vitor Marinho (Org.). **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física**: flexões e reflexões. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out./dez. 2014.

FRANÇA, Ney Ferreira. **História da Educação Física no Ensino Primário no Estado do Pará (1889-1900)**. Belém, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém/PA, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo; Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos, et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____, Luiz Carlos. Projeto Histórico, Ciência pedagógica e “didática”. In: **Educação e Sociedade**. Ano IX Número 27, Set/1987. São Paulo, Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. et al. **Metodologia da pesquisa educacional**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **A organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista**. Porto Alegre, 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, 2012.

_____, Giovanni Felipe Ernst. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em Educação Física. **Revista Pensar a Prática**. v. 22, n. 2, p. 159-167, maio/ago., 2008.

GAMBOA, Sílvia Ancízar Sanches. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. et al. **Metodologia da pesquisa educacional**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GARÍGLIO, José Ângelo. A socialização pré-profissional de um professor de Educação Física: a experiência no universo esportivo em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n.2, p. 1-10, maio/ago. 2011.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1975)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: 2.ed., 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a educação física no Brasil: da caserna a escola**. Porto Alegre, RS, 1992. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola Superior de Educação Física, Curso de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, 1992.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

IANNI, Octavio. O mundo do trabalho. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 2-12, 1994.

_____, Octavio. As condições (históricas) que demandam e produzem a teoria do capital humano no desenvolvimento do modo de produção capitalista. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre a educação e a estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. Campinas, SP, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Departamento de Filosofia e História da Educação, Campinas, SP, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

_____, José Carlos, et al. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10.ed. Rev. Ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, et al. **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LUDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política – livro 1. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Porto (PT): Porto Editora, 1992.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e o Reordenamento do mundo do Trabalho**: mediações da regulamentação profissional. Niterói, RJ. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.

ÑÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, set. 2008.

OHNO, Taiichi. **O Sistema Toyota de Produção**: além da produção em larga escala. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Livia Fraga. **Condições de Trabalho Docente**: uma

análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

PARAÍSO, Cristina Souza. **O trato com o conhecimento da ginástica**: um estudo sobre possibilidades de superação. Florianópolis, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2010.

PAULA JUNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Revista Scientia**, v. 1, n. 1, p. 1-191, jun./nov. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISTRACK, Moiseh. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Fulgor, 1963.

PRIEB, A. M. Sérgio; CARCANHOLO, A. Reinaldo. O Trabalho em Marx. In: CARCANHOLO, A. Reinaldo. **Capital**: essência e aparência. São Paulo; Expressão Popular, 2011.

SZEZERBICKI, Arquimedes da Sila; PILATTI, Luiz Alberto; KOVALESKI, João Luiz. **HENRY FORD**: a visão inovadora de um homem do início do século XX. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 12(2): 105-110, dez. 2004.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos. **Formação em Educação Física**: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado. Dissertação (Mestrado em Educação), Belém Pará, 2013, Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém – PA, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Trabalho Didático e História da Educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de. et al. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alcir Horácio da. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no colégio de aplicação da UFG**. Salvador, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA NETO, Samuel de. *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.25, n.2, p. 113-128, jan. 2004.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke, et al. Cultura corporal e território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Rev. Motrivivência**, v.17, n.25, p.17-35, dez. 2005.

_____, Celi Nelza Zulke. **A formação do profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. Campinas, SP, 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1993.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TREPTOW, Anahy Garcia. **A Formação do Professor de Educação Física no Pará: o que revela a história do currículo do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Pará?** Belém, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. 22. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2013.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UFPA. **Relatório das Atividades Desenvolvidas pelo Instituto de Ciências da Educação**. Campus Guamá, 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Campus Guamá, 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Campus de Castanhal, 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física.** Belém, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: **Docência na Educação Superior.** Coleção Educação Superior em Debate, v. 5. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação no Trabalho Pedagógico Universitário. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. **O que há de novo na educação superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICE - A



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACDÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

EU, _____, RG _____, órgão expedidor _____, idade _____, sexo _____, natural da cidade de _____ do Estado do/de _____, declaro que aceito colaborar, **voluntariamente** na pesquisa “**A Organização do Trabalho Pedagógico dos professores orientadores e colaboradores da disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental**”, a ser realizada como Dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, da Universidade Federal do Pará, após compreender do que se trata e que qualquer informação obtida sobre mim será confidencial. Também entendi que minhas informações prestadas, bem como qualquer documento entregue por mim constituir-se-ão registros de pesquisa para análise deste estudo. Minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa. Por conseguinte, os resultados das análises das minhas informações e possíveis registros documentais contribuirão na publicação para propósitos científicos. Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir em qualquer momento e que minha decisão não me acarretará qualquer tipo de constrangimento. Sendo assim, firmo meu consentimento livre esclarecido, certificando que compreendi esse termo e minha participação na referida pesquisa.

Obs: *A assinatura desse termo preenchido significa que concordei livremente em participar deste estudo, declarando ainda que recebi uma cópia deste termo de consentimento.*

Discente envolvida na pesquisa:

Profº. Esp. Rafael Costa Martins

Número de Matrícula: 201505770018.

Orientador(a):

Profª. Drª. Arlete Maria Monte de Camargo

Belém, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do Entrevistado(a).

APÊNDICE – B
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES ORIENTADORES

1º. Eixo referente à identificação do perfil dos entrevistados:

Nome:

Instituição que graduou-se:

ano:

Última Titulação:

Instituição:

ano:

Tempo de Magistério no Ensino Superior:

Local da entrevista:

Data:

Duração da entrevista:

2º. Eixo referente ao Estágio Curricular Supervisionado.

2.1 Como você concebe o Estágio Supervisionado? E qual sua importância para o curso de Formação de Professores em Educação Física?

2.2 Você atua com outras disciplinas nesta IES? Quais? E a quanto tempo já atua com a disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental?

2.3 Você sente dificuldades na ministração dessa disciplina? Quais?

2.4 Qual a sua opinião sobre a relação dos alunos estagiários com o professor colaborador? Você compreende que ele também pode ser um professor formador, como?

3º. Eixo referente a Organização do Trabalho Pedagógico.

3.1 O que você entende por Organização do Trabalho Pedagógico?

3.2 Como você planeja e organiza a disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental? Quais os objetivos da disciplina?

3.3 Quais são os critérios de seleção de conteúdos utilizados por você? E metodologicamente, como são desenvolvidos?

3.4 Como são estabelecidos os critérios de avaliação nesta disciplina? E quais são?

APÊNDICE – C
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES COLABORADORES

1º. Eixo referente à identificação do perfil dos entrevistados:

Nome:

Escola:

Instituição que graduou-se:

ano:

Última Titulação:

Instituição:

ano:

Tempo de Magistério na Educação Básica:

Local da entrevista:

Data:

Duração da entrevista:

2º. Eixo referente ao Estágio Curricular Supervisionado:

2.1 Qual a importância do Estágio Supervisionado para a formação de futuros professores de Educação Física?

2.2 Você atua em outras instituições de ensino? Quais? E a quanto tempo já atua no Ensino Fundamental?

2.3 Você sente dificuldades na ministração dos conteúdos selecionados? Quais?

2.4 Considerando o professor orientador da disciplina Estágio Supervisionado, o no momento de realização do Estágio. Como se dá a relação entre você e o professor orientador?

3º. Eixo referente a Organização do Trabalho Pedagógico:

3.1 O que você entende por Organização do Trabalho Pedagógico? E quais os sujeitos partícipes deste processo?

3.2 Como você planeja e organiza suas aulas para o Ensino Fundamental? Quais seus objetivos?

3.3 Quais são os conteúdos, e critérios de seleção desses conteúdos utilizados por você? E metodologicamente, como são desenvolvidos?

3.4 Como são estabelecidos os critérios de avaliação do conteúdo ministrado? E quais são?