

**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<sup>1</sup>

Anegleyce Teodoro Rodrigues<sup>2</sup>

Eliene Lacerda Pereira<sup>3</sup>

Hugo Leonardo Fonseca da Silva<sup>4</sup>

**Resumo**

Este artigo foi construído com base no trabalho desenvolvido no Núcleo de Didática e Prática de Ensino – NUDIPE da Faculdade de Educação Física – FEF – da Universidade Federal de Goiás – UFG. O objetivo deste é discutir os conceitos e princípios que fundamentam o trato pedagógico na disciplina didática e prática de ensino do curso de licenciatura da FEF/UFG no período de 1992 a 2007 e questionar as contradições que surgiram com as mudanças provenientes da reforma curricular. Após a reforma de 2005 a disciplina “didática e prática de ensino” assumirá o nome de “estágio supervisionado” e sofrerá influências das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – de formação de professores(as), de legislação própria do estágio, externa e interna à UFG, no que se refere a sua adequação ao novo Regulamento Geral de Cursos de Graduação – RGCG. As contradições a partir da legislação estão presentes: quanto à relação com as escolas que passa a ser mediada primeiramente pelos termos de compromisso do estagiário, pela lei do estágio e pelos convênios; ao mundo do trabalho do(a) professor(a) e suas contradições; à perda gradativa da autonomia intelectual da universidade. Neste sentido, apontamos considerações acerca do estágio em busca de superar estas contradições. Possibilidades foram criadas pelos docentes do NUDIPE com a intencionalidade da materialização da organização do trabalho pedagógico da escola e do componente curricular Educação Física de acordo com o real contexto das escolas da rede pública de ensino. Esta estrutura coloca os estudantes em contato com diversos aspectos determinantes nas condições de trabalho do(a) professor(a) nas redes públicas como: a organização das escolas, as possibilidades de formação continuada, o sistema de ciclos e suas implicações, a organização dos tempos e espaços, as determinações advindas das secretarias, o movimento da categoria, as greves e seus desdobramentos. Outra estratégia é a intensificação do acompanhamento durante as intervenções pedagógicas da Educação Física escolar nas escolas campo, entendendo que esta aproximação contribuirá, significativamente, na formação profissional destes(as) professores(as) e na transformação de propostas tradicionais em críticas para a Educação Física.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, docente da FEF/UFG.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, docente da FEF/UFG.

<sup>3</sup> Mestre em Educação Física, docente da FEF/UFG e professora da Secretaria Municipal de Educação – SME de Goiânia.

<sup>4</sup> Mestre em Educação, docente da FEF/UFG.

Palavras Chave: Didática, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, Organização do Trabalho Pedagógico, Educação Física.

### **1. Aspectos históricos e conceituais da didática e prática de ensino**

De 1989 a 2007 a disciplina Didática e Prática de Ensino do curso de licenciatura da FEF/UFMG pertencia ao quarto e último ano de curso, perfazendo uma carga horária de 256 horas. De 1992 a 2002, a disciplina é desenvolvida na perspectiva da didática crítico-social dos conteúdos, centrada no estudo do planejamento da aula, dos conteúdos e dos métodos, conforme Libâneo (1986).

Em 1997, o curso de especialização em educação física escolar, oferecido por esta instituição, para professores de educação física da rede estadual, municipal e federal de educação influenciou decisivamente os novos rumos que seriam tomados na organização da disciplina. A presença das professoras Celi Taffarel e Michele Ortega Escobar no curso trouxe a discussão empreendida por Luiz Carlos de Freitas no campo da didática e suas implicações para a educação física escolar, além da compreensão da pesquisa matricial, assim como do sentido e das finalidades da avaliação. O professor Gabriel Muñoz Palafox também exerceu uma importante influência a partir da discussão sobre o planejamento coletivo do trabalho pedagógico, construção coletiva de seqüenciadores de aula, avaliação participativa do processo pedagógico e sua experiência desenvolvida junto aos professores do município de Uberlândia. A contribuição e o debate promovido por esses professores foram fundamentais para as mudanças de perspectiva teórica e metodológica que se daria ao longo dos anos 2000 na FEF.

Portanto, houve um movimento de reflexão e amadurecimento que, entre outras coisas, contribuiu para que se configurasse uma mudança de perspectiva teórica e conceitual. A partir de 2002, outra perspectiva teórica de didática, entendida como organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 1995; ESCOBAR, 1997), passa a fundamentar a estruturação da disciplina Didática e Prática de Ensino, que, por sua vez, passa a ter como objetivo geral compreender a organização do trabalho pedagógico da escola e do professor de educação física, possibilitar o exercício da ação e da reflexão no campo da cultura corporal e suas relações com o contexto social e educacional mais amplo.

Freitas (1995) defende como objeto de estudo da didática a organização do trabalho pedagógico em seu contexto amplo e restrito e mostra como o par de categorias

objetivos/avaliação determinam a prática pedagógica da escola e do professor, contrapondo-se às concepções do movimento da didática crítica, em especial, da didática fundamental (CANDAU, 1988) e da didática crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1986), na medida em que estes autores consideram o ensino e a aula como os objetos de estudo da didática e como categorias centrais desta o par dialético conteúdo/método.

Propomos analisar as seguintes categorias: os objetivos gerais/avaliação da escola (como função social); e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola (do qual destacamos a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante). Essas categorias modulam categorias mais específicas, no interior da sala de aula, tais como: objetivo/avaliação de ensino, conteúdo/método de ensino, etc (FREITAS, 1995, p. 94-95).

A prática de ensino surge nos currículos das licenciaturas como fruto do debate no interior do movimento de educadores, nos anos 80, sobre o papel da didática na formação do professor e, portanto, do questionamento ao trato fragmentado que se dava entre a didática geral e as experiências de ensino realizadas até então, por meio do estágio supervisionado. Fundamentado em uma didática instrumental que concebe a docência como o momento da aplicação de teorias técnico-científicas, o estágio supervisionado tinha como objetivo (e ainda tem em muitas licenciaturas) o domínio técnico da atividade de ensino e se realizava como disciplina terminal do currículo desenvolvida em quatro etapas: planejamento, observação, regência e relatório. Nesta perspectiva, a escola e o trabalho dos(as) professores(as) são tratados de forma descontextualizada em relação às questões políticas e epistemológicas que os envolvem.

Chaves e Gamboa (2000) destacam duas outras perspectivas que se contrapõem à anterior. A prática de ensino como síntese curricular e como eixo articulador do currículo. Na primeira esta disciplina é ainda localizada ao término do curso e seu objetivo é a busca de uma conclusão e superação do currículo por meio da problematização deste em confronto com a realidade profissional. Destaca-se a preocupação com a produção de conhecimento e com a pesquisa. O projeto pedagógico inclui as dimensões técnicas, políticas e epistemológicas. Coloca-se como objeto de estudo da prática de ensino, o ensino de educação física na perspectiva da práxis educacional ação – reflexão - nova ação. A prática de ensino como eixo articulador do currículo aponta em seu projeto pedagógico para a totalidade curricular, o objeto de estudo é o trabalho pedagógico, a relação teoria e prática é centrada na práxis educacional, buscando articular a pesquisa e o ensino no trabalho pedagógico.

A experiência da prática de ensino do curso de licenciatura em educação física da UFG transita historicamente entre essas duas últimas concepções, ou seja, como síntese curricular e eixo articulador do currículo, ao mesmo tempo em que discute também as questões da organização do trabalho pedagógico em seu contexto amplo e restrito ao longo de um ano contínuo de trabalho distribuído em oito horas semanais. O que se destaca das demais experiências no país é que na FEF/UFG a didática e prática de ensino é uma única disciplina que busca a unidade entre teoria e prática no campo da educação escolar e da educação física. Faz parte de um projeto curricular que se volta em sua totalidade para a formação docente, desde o primeiro ano de curso, sendo que todas as disciplinas devem articular seu objeto de estudo às questões que envolvem o ensino, a aprendizagem, a realidade educacional, o contexto político, social e cultural, uma vez que a área do conhecimento em que se localiza o curso é a de ciências humanas, diferente de todos os outros cursos de licenciatura em educação física no país que pertencem à área das ciências da saúde.

A organização do trabalho pedagógico da escola se caracteriza por ações dentro e fora de sala de aula e por uma concepção política e crítica de educação. Fundamentado na concepção histórica e com objetivos pedagógicos críticos, torna-se necessário aproximar a relação dos(as) professores(as) com o conhecimento, com seus pares, com os(as) estudantes, com a escola e com a sociedade para a materialização do trabalho político, pedagógico e coletivo (PEREIRA, 2010).

Com essa nova concepção a DPE leva os estudantes a não só estudarem o planejamento das aulas de educação física, os objetivos, o conteúdo, o método e a avaliação como também a compreenderem a organização geral da escola, seu projeto político-pedagógico, as influências que sofre das políticas educacionais, sua estrutura curricular, a conhecer seus estudantes, professores(as) e servidores administrativos, as relações de poder, as normas disciplinares, as expectativas e dificuldades que envolvem cada comunidade escolar. Busca-se uma visão ampla do fenômeno educativo e a compreensão de suas múltiplas determinações que influenciam direta e indiretamente o trabalho dos(as) professores(as) de educação física.

A proposta é tomar a organização do trabalho pedagógico como o principal articulador curricular, tanto da gestão escolar quanto da gestão da sala de aula, do trabalho do(a) professor(a) com os estudantes. O trabalho como articulador curricular permite a agregação de outro elemento importante para a qualidade do trabalho pedagógico, que é a pesquisa (FREITAS, 1995).

A pesquisa educacional é um dos pilares básicos da disciplina. Investiga-se a prática pedagógica dos(as) professores(as) de educação física, a organização do trabalho pedagógico da escola e da educação física, as teorias pedagógicas e a dinâmica curricular. A pesquisa é compreendida como um meio de possibilitar aos estudantes a compreensão da complexidade da realidade escolar e do trabalho docente.

A aproximação com a cultura escolar visa o desvelar da aparência dos fenômenos educacionais e compreender os elementos que explicam os nexos e laços entre as diferentes partes do todo. As atividades de investigação auxiliam os(as) professores(as) em formação a desenvolverem a capacidade de identificar e analisar os dados de pesquisa com vistas à construção de propostas pedagógicas superadoras dos problemas encontrados, além de contribuir com o processo de planejamento no sentido de orientar a seleção, organização e sistematização do conhecimento.

Alguns estudos desenvolvidos a partir do trabalho na disciplina Didática e Prática de Ensino resultaram em importantes experiências pedagógicas articuladas às propostas críticas existentes no campo acadêmico da Educação Física, sendo possível identificar a existência de práticas de ensino produzidas pelos estudantes: a produção de conhecimento realizada por meio das atividades de ensino e pesquisa na área da Didática e Prática de Ensino - DPE e do estágio supervisionado que identificam a realidade político-pedagógica das escolas-campos e dos seus respectivos sistemas de educação (federal, estadual e municipal), do trabalho docente em educação física e dos processos de ensino-aprendizagem na área, bem como, apresenta possibilidades teórico-metodológicas de intervenção pedagógica nesse âmbito.

Estas pesquisas, desenvolvidas nesta disciplina do currículo da FEF, têm buscado superar uma visão dicotômica entre os chamados conhecimentos didáticos gerais e os específicos da área de conhecimento que nos identifica, tratando o assunto numa perspectiva que compreenda os processos educativos escolares no interior de uma totalidade que envolve competência técnica e política (SAVIANI, 1997). É real e legítimo o esforço que busca ampliar e materializar práticas pedagógicas, entendendo-a como práxis pedagógica, sob a influência do conhecimento crítico da Pedagogia e da Educação Física.

A práxis pedagógica supõe, pois, uma pedagogia que ajude os seus profissionais a posicionar a instituição, enquanto instituição cultural formadora de novos profissionais, inclusive para a educação, no interior do contexto social histórico (também cultura), escolhendo suas intencionalidades (finalidades e objetivos) e os conteúdos pedagógicos a serem trabalhados ou conhecimentos a serem construídos por seus sujeitos, a fim de se tornarem mais humanos, portanto também

profissionais mais competentes enquanto exercício profissional constitui uma das dimensões humanas do sujeito humano (SOUZA, 2009, p. 30).

A partir da concepção crítica de educação e educação física o saber produzido pela didática e prática de ensino se desdobra, muitas vezes, em projetos de pesquisa de iniciação científica, monografias de conclusão de curso e nos relatórios avaliativos finais (*portfólios*) e tem se tornado referência para diagnósticos da realidade escolar e para a elaboração de material didático-pedagógico para professores(as) da rede pública de educação.

Destacam-se nesse contexto de produção algumas pesquisas desenvolvidas a partir das discussões realizadas pela disciplina didática e prática de ensino, tais como: a de Orozimbo Cordeiro Júnior, no ano de 1999, que teve como objetivo central desenvolver uma proposta de ensino do judô na perspectiva crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2009) junto aos estudantes da rede pública de ensino.

Outro trabalho foi realizado no ano de 2004, na Escola Municipal Brice Francisco Cordeiro, pela acadêmica Ana Paula Gomes dos Santos, e investigou, por meio da pesquisa-ação, o sistema de avaliação em educação física e apresentou uma proposta de ensino e avaliação com base nos princípios dos ciclos de escolarização.

Em continuidade à pesquisa realizada em 2005 na disciplina Didática e Prática de Ensino, o acadêmico Reigler Pedroza fez um estudo de caso do tipo etnográfico sobre as mudanças que a nova administração pública implantou sobre a organização dos ciclos de desenvolvimento, particularmente, os processos de avaliação.

Em 2006, o trabalho de Lênin Tomazett Garcia, cujo título foi: *Organização do trabalho pedagógico em Educação Física: propostas críticas implementadas por professores da rede pública de ensino em Goiânia*, financiado pelo Prolicen, concluiu que existem alguns professores(as) que, mesmo diante de todas as dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar lutam para estudar e fundamentar criticamente suas práticas pedagógicas. Este fato pode ser comprovado por meio dos anais de congressos da área da Educação e da Educação Física, além de artigos em periódicos científicos que apontam para o surgimento de trabalhos comprometidos com a educação física como atividade humanizadora. Destacam-se também as monografias produzidas por Renata Linhares em 2002 (Didática e prática de ensino na Faculdade de Educação Física da UFG: história e perspectiva na formação do professor) e por Guilherme Gomes de Oliveira em 2006 (Didática e prática de ensino: possível contribuição para o ensino crítico em educação física escolar). Ou seja, o que temos produzido em termos

de formação de professores(as) vem promovendo mudanças na realidade escolar, sinalizando um elemento indispensável a se pesquisar.

A busca por articular pesquisa e ensino tem como finalidade ampliar as referências que fundamentam os processos de ensino-aprendizagem da cultura corporal, com base no Coletivo de Autores (2009), nas aulas de educação física. O trabalho desenvolvido junto às escolas (que se tornavam campo de estágio e de pesquisas por concordarem com o projeto proposto pela FEF) em especial, nas instituições das redes públicas, municipal e estadual, formou um importante espaço de diálogo entre a produção acadêmica, as escolas e os(as) professores(as). Desse modo, o curso de licenciatura de Educação Física da FEF/UFG exerce o papel fundamental de compartilhar o saber produzido no âmbito acadêmico ao valorizar o diálogo com os(as) professores(as) da escola pública. Defende a interação entre escolas e a universidade no sentido de questionar e superar as limitações impostas à formação cultural dos educadores, com a finalidade de contribuir com a pesquisa e ao mesmo tempo trazer para a universidade os anseios que a prática pedagógica produz nos(as) professores(as), em uma perspectiva de trabalho compartilhado, colaborativo e cooperativo entre as instituições.

## **2. O estágio supervisionado na UFG diante das diretrizes curriculares, da lei de estágio e do RGCG: a perda de autonomia da instituição universidade**

A partir de 2005 o projeto desenvolvido no interior da didática e prática de ensino será alterado em função das mudanças impostas pelas diretrizes curriculares de formação de professores(as) (que determinou a realização do estágio a partir da segunda metade do curso com uma carga horária de 400 horas); pelo novo Regulamento Geral de Cursos de Graduação (RGCG) da UFG que retornou ao regime de matrícula por disciplina e às atividades semestrais, criou uma política de estágio para as licenciaturas e uma coordenação de estágio geral na pró-reitoria de graduação, que passa a ter que cumprir as exigências da nova legislação do estágio, resultando em um aumento significativo do controle burocrático sobre sua organização no interior da universidade.

Conforme David (2002), o modelo curricular sugerido pelas diretrizes curriculares aponta uma concepção epistêmica, na qual a noção de competência se torna nuclear em todo o processo de formação, composição, estrutura e na avaliação do desenvolvimento do currículo. Fica mais explícita a divisão em dois tipos de formação superior e os tipos de ocupação profissional que se deve fomentar nas políticas sociais e no próprio Estado. De um lado, concebe-se à licenciatura a formação do

profissional para atuar em todo sistema educacional no país, preferencialmente no ensino básico. De outro, os bacharéis que devem construir também as suas identidades particulares na perspectiva de interação imediata com o mercado, com o processo produtivo e de serviços. Nesse último modelo de proposta de formação profissional para a educação (Resolução n. 1/CNE/2002) não se discutem conteúdos, disciplinas ou áreas de conhecimentos. O enfoque curricular está concentrado nos procedimentos, nas didáticas, na transposição dos conteúdos, nos instrumentos e na construção de competências para responder aos problemas determinantes da realidade concreta, por meio dos elementos científicos e da intervenção profissional.

No contexto do Projeto Curricular da FEF, defende-se que os conteúdos significativos devem ser construídos por meio das competências, entendendo-as como práxis pedagógica, como ação crítica e reflexiva, mantendo assim a perspectiva de que o ensino deve formar para a autonomia da gestão escolar e o respeito aos saberes adquiridos (experiências) pelos alunos em processos informais e implementada a realização da prática de ensino e estágios supervisionados estabelecendo o intercâmbio com a realidade escolar ao longo do processo de formação acadêmica. Com isto, a teoria e a prática passam a constituir-se na episteme básica da formação, tendo a prática como o ponto de partida de cada nova ação, formando assim uma espiral do conhecimento humano em níveis cada vez mais superiores, conforme David (2002).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação, o projeto pedagógico de formação deve atender às diferentes perspectivas do conhecimento profissional do professor e uma acurada seleção dos conteúdos, tendo como referências os problemas imediatos da realidade, para que o educador possa ir além daquilo que deverá ensinar nas diferentes etapas da escolaridade. Embora isto seja relevante, ao fixarem os conteúdos nos problemas do cotidiano escolar, tanto os educadores quanto a própria escola perdem de vista os problemas de fundo social gerando, em decorrência disto, profundos conflitos e conseqüências no próprio sentido dado ao projeto em relação a seus objetivos, finalidades e metodologias voltadas para a formação humana. Ficar preso aos problemas imediatos da realidade, com certeza, reduzirá o olhar das pesquisas científicas que observa os fenômenos de várias perspectivas e soluções que nem sempre se resolvem na prática imediata. Uma formação de professores ou profissionais que se preze pela qualidade deve ter como coluna central a produção de conhecimentos e o desenvolvimento do aparato científico da área de conhecimento acadêmico e profissional, caso contrário, ocorrerão apenas pequenos diagnósticos situacionais e tabulação dos dados da realidade, conforme David (2002).



Desde 2007, após quatro anos de experiência formativa com a nova estruturação da disciplina como estágio supervisionado, a avaliação dos professores que trabalham e pensam esta temática delimita questões contraditórias e os limites postos atualmente para o desenvolvimento da práxis educativa, todavia ressalta também como tem se dado o processo de resistência e construção de novas possibilidades em um contexto crescente de perda da autonomia intelectual e do debate coletivo institucional. O que antes era assunto a ser debatido e resolvido no interior dos cursos e das unidades acadêmicas, tendo como base seu projeto político-pedagógico de formação, agora questões do estágio supervisionado, e não mais didática e prática de ensino, passa a ser definido em função das leis que regem o estágio no mercado de trabalho, em uma lógica empresarial de qualificação de mão de obra. Os(as) professores(as) e coordenadores de estágio devem atender a uma hierarquia burocrática com normas que estabelecem um tipo de contrato de trabalho com as escolas e os estagiários, o que tem gerado uma situação em que a formação teórica e prática com base em estudos, pesquisa, debate das contradições da realidade escolar, construção de novas possibilidades didáticas tem ficado em segundo plano e perdido sua importância original. Ou seja, o que estamos assistindo é à lógica do controle do trabalho docente de forma a torná-lo eficaz e produtivo seguindo a mesma lógica das organizações empresariais.

Esta lógica do mundo corporativo se expressa nitidamente na lei 11.788 de 2008, a chamada “nova lei do estágio”. Ao lermos o texto da lei, dificilmente conseguimos visualizar um estudante de licenciatura em estágio na escola tendo suas atividades regidas por esta normativa.

Conforme o novo projeto político pedagógico do curso, a partir de 2005, (UFG/FEF 2005) o estágio passa a ser um espaço curricular de experiência, estudo e reflexão sobre a gestão, organização, planejamento, intervenção pedagógica, pesquisa educacional, prática teórico-reflexiva da profissão docente, tendo como ponto de partida os limites e possibilidades postos pela realidade social para a área de Educação Física no contexto da educação. Passa a ter carga horária própria de quatrocentas horas, é oferecido a partir do 5º (quinto) semestre letivo, não podendo ser computadas nas horas destinadas às dimensões pedagógicas e desenvolvidas em forma de disciplinas pertencentes ao núcleo específico, mediante atividades de caráter eminentemente pedagógico, devendo ser cumprido em instituições públicas do sistema educacional básico que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e médio, podendo incluir também a alfabetização de jovens e adultos, as comunidades indígenas e portadores de necessidades especiais. A relação da FEF com a rede

pública de ensino, com relação aos estágios, se estabelece pela institucionalização de convênios e outros instrumentos, mediados pela UFG, que permitam oficializar o compromisso entre os campos de intervenção no sistema educacional, obedecendo à legislação em vigor.

Para o projeto político pedagógico do curso de licenciatura (UFG/FEF, 2005) as competências como práxis significa, acima de tudo, desvinculá-las dos determinantes da mera instrumentalização e da competitividade presentes no atual modelo capitalista flexível, para situá-la no conceito dialético de formação universitária. Ao analisar as Diretrizes Curriculares, do prisma de uma licenciatura com identidade própria e da pesquisa educacional, pode-se perceber claramente a concepção reducionista de formação de professores e uma restrita compreensão do que seja a docência profissional, sobretudo, porque as competências são definidas como eixo nuclear da formação baseada nas situações-problema no *locus* da escola, enquadrando radicalmente a formação fora do campo de abrangência científica e evidenciando que a pesquisa deve estar voltada para resolver as questões (diagnose) do cotidiano escolar.

A preocupação em definir uma política de estágio no projeto de licenciatura da FEF/UFG caracterizado pela busca de unidade teórica e prática, de aprofundamento do saber, de reflexão e crítica da realidade educacional no campo da educação física foi uma forma encontrada pelo coletivo de professores(as) desta unidade acadêmica de resistir internamente à lógica de formação de competências e habilidades técnicas e pedagógicas que está posta para os cursos de licenciatura em nosso país e à lógica administrativa de gestão empresarial crescente nas universidades brasileiras e em especial na UFG.

As contradições que se evidenciam e se aprofundam são aquelas ligadas à relação com as escolas que passa a ser mediada primeiramente pelos termos de compromisso do estagiário e pela lei do estágio, pelos convênios estabelecidos entre secretarias de educação e universidade. Há uma crescente dificuldade em conseguir campos de estágio em função do excesso de estagiários de cursos de licenciatura de toda a cidade disputando as escolas de uma mesma região. As escolas têm tido sua rotina e seu planejamento modificados para atenderem os estagiários que, muitas vezes, não conseguem acompanhar sua dinâmica curricular. Ao dobrar a carga horária de estágio nos deparamos com uma realidade de difícil solução uma vez que o estágio não depende somente da disponibilidade do aluno e do(a) professor(a), mas principalmente da escola. O aumento da carga horária de intervenção prática tem implicado

em diminuição do tempo pedagógico para o estudo e o aprofundamento das teorias e fundamentos para a formação cultural ampla dos(as) professores(as). A formação de professores(as) não pode ficar restrita à escola e aos saberes pedagógicos; é fundamental o estudo no campo das humanidades, das artes, das ciências biológicas e até da área de exatas na perspectiva de um saber desinteressado ou não imediatamente aplicável.

Outra questão a destacar na experiência do estágio ao longo dos últimos anos diz respeito ao mundo do trabalho do professor e suas contradições específicas. A dinâmica do estágio coloca, necessariamente, os estudantes em contato com muitos aspectos que são determinantes nas condições de trabalho do(a) professor(a) nas redes públicas: a estrutura das escolas, as possibilidades de formação continuada, o sistema de ciclos e suas implicações, a organização dos horários e do calendário, as determinações advindas das secretarias, as greves e seus desdobramentos etc.

Acreditamos que o contato com esses aspectos e a compreensão da dinâmica das redes faz parte do processo de formação dos(as) professores(as). No ano de 2010, por exemplo, houve uma greve dos trabalhadores da educação exatamente no momento em que os estudantes estavam desenvolvendo atividades de estágio nas escolas. Optamos naquele momento por tentar aproximar os estudantes do movimento daqueles trabalhadores, promovendo discussões e debates com a presença das próprias lideranças do movimento, a fim de possibilitar que os estagiários tivessem uma compreensão ampliada do significado das lutas sociais e suas implicações para a educação. Nossa intenção foi evitar que os estudantes tivessem suas preocupações voltadas apenas para o planejamento e para a execução das aulas em si, como se tudo o que acontece em sala de aula dentro da escola estivesse descolado da realidade concreta mais ampla.

Os(as) professores(as) que atuam no estágio na FEF/UFG tem feito esforços para realizar o acompanhamento dos estudantes em estágio diretamente no campo, estando presentes nas escolas, observando as aulas, discutindo o dia a dia do estágio com os estudantes e professores(as) das escolas e participando ativamente do processo como um todo. Por um lado, percebemos que esta forma de acompanhamento faz uma grande diferença na qualidade das experiências pedagógicas desenvolvidas. Por outro lado, isso tende a levar o professor da universidade a uma sobrecarga de trabalho, a um acúmulo de trabalho que ultrapassa inclusive as horas computadas pelo sistema de registro das atividades docentes da universidade.

Com a grande demanda de campos de estágio por parte dos vários cursos de licenciatura, tem havido um movimento por parte das secretarias para limitar o número de estudantes em estágio em cada escola. Isso também interfere no acúmulo de trabalho do(a) professor(a) da universidade, uma vez que são necessárias cada vez mais escolas para comportarem todos os estudantes matriculados na disciplina de estágio. Para que o(a) professor(a) faça o acompanhamento das atividades nos campos, será necessário que se desloque constantemente de uma escola para outra. Com relação a isso, a universidade não prevê nenhum recurso específico, nenhuma ajuda de custo, nenhum adicional de insalubridade, enfim, as condições concretas que tornariam este tipo de acompanhamento possível, sem gerar acúmulo de trabalho (sobretalho) para o(a) professor(a).

Outra contradição que temos enfrentado é que há uma tendência por parte da coordenação geral de estágios da UFG em cumprir as legislações, em adequar os cursos da universidade às normativas gerais, em atender às demandas burocrático-administrativas da organização do estágio que, cada vez mais, se colocam como responsabilidades para o(a) professor(a). De acordo com esta tendência, não se considera que atividades de discussão e reflexão teórica possam fazer parte do estágio; os chamados “conteúdos da didática” não devem ser tratados no interior do estágio, pois há um entendimento a se compreender que somente as atividades realizadas no “campo” podem ser entendidas como estágio. A nosso ver, isto é um limite significativo de compreensão, que interfere diretamente no trabalho dos(as) professores(as) de estágio. Da parte deste coletivo, podemos dizer que até o momento temos conseguido resistir a este posicionamento e seguimos desenvolvendo uma série de atividades de discussão e reflexão sobre didática, teorias pedagógicas, organização do trabalho pedagógico etc em sala de aula na FEF/UFG, por entendermos que no novo ordenamento legal está presente uma clara desvalorização da atividade reflexiva, com a qual não concordamos.

### **3. Considerações provisórias**

O que se observa com as mudanças no campo do estágio das licenciaturas é o mesmo processo que se passa com a universidade de perda gradativa da autonomia intelectual, de elaboração e crítica do saber e da sociedade, que historicamente se constituiu como um processo de luta por parte dos mestres e dos estudantes, em que a busca de afirmação da universidade como instituição de formação ocorre sempre quando as decisões e a

normatividade internas são definidas pelos sujeitos que a constituem com base no debate público de ideias e no questionamento coletivo das finalidades, princípios e práticas sociais. A autoridade de construir suas próprias regras e de definir seus rumos tem se tornado bem mais difícil com a vinculação do ensino à necessidade de profissionalização, da ciência e da pesquisa aos interesses e às leis de mercado, com o controle tecnológico das informações por parte do Estado, das multinacionais, dos organismos transnacionais e com as políticas neoliberais que estabeleceram para a educação as mesmas condições da concorrência, da produção de mercadorias, do gerenciamento empresarial, do rendimento, da eficácia e da flexibilização das relações.

Podemos afirmar seguindo a mesma perspectiva teórica de Freitag (1995) e Chauí (2001) que a busca e o exercício da autonomia só é possível à universidade como instituição social. Concebida como organização administrada só lhe resta a heteronomia, em que suas leis e normas internas são definidas e impostas externamente. O sentido de autonomia muda e passa a ser entendido como captação de recursos com empresas e fundações privadas e como gerenciamento empresarial da instituição; a universidade se assemelha à empresa capitalista que não sobrevive sem o controle administrativo de suas ações, controle que irá assumir a forma de “gestão social” e “gerenciamento de qualidade”, que na verdade se mostra mais como um aperfeiçoamento e adaptação da burocracia aos preceitos neoliberais.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL/CNE. **Resolução n. 1, de 1º de fevereiro de 2002.** Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2002.
- CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1988.
- CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. **Prática de ensino: formação profissional e emancipação.** Maceió: EDUFAL, 2000.
- DAVID, N. A formação de professores para a educação básica: dilemas e perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p.7-212, jan.2002.
- FREITAG, M. **Le naufrage de l'université: et autres essais d'épistémologie politique.** Éditions La Découverte/M.A.U.S.S., Paris, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 4ª ed., São Paulo, Loyola, 1986.
- FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- PEREIRA, E. L. **A Educação Física na Organização do Trabalho Pedagógico em Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal do Recife.** (Dissertação de Mestrado). Recife: ESEF/UPE, 2010. 215p.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 6. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- PEDROZA, R. S.; RODRIGUES, A. T. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Avaliação em Educação Física: a desconstrução anunciada. In: **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Conbrace.** Recife, 2007.
- SANTOS, A. P. G.; RODRIGUES, A. T. Avaliação em Educação Física na Perspectiva dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. In: **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Conbrace.** Recife, 2007.
- SOUZA, J. F. **Prática Pedagógica e Formação de Professores.** BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (orgs.) Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

**UFG/FEF. Projeto político pedagógico da Faculdade de Educação Física da UFG.**  
Goiânia, 2005.