

**RAQUEL CRUZ FREIRE RODRIGUES**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA DA UEFS: REALIDADE E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Cecília de Paula  
Silva

Salvador  
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

R696 Rodrigues, Raquel Cruz Freire.

O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS : realidade e possibilidades / Raquel Cruz Freire Rodrigues. – 2007.  
103 f.

Orientadora: Maria Cecília de Paula Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.

1. Universidade Estadual de Feira de Santana – Estudo e ensino.
2. Professores de educação física – Formação. 3. Estágio supervisionado.
4. Educação física – Estudo e ensino. 5. Prática Pedagógica. I.

Silva, Maria

Cecília de Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

III. Título.

CDD 370.71 – 22. ed.

## TERMO DE APROVAÇÃO

RAQUEL CRUZ FREIRE RODRIGUES

### ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEFS: REALIDADE E POSSIBILIDADES.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Maria Cecília de Paula Silva (Orientadora) \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação Física, Universidade Gama Filho (UGF).  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Celi Nelza Zulke Taffarel \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Wilson Pereira de Jesus \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior (suplente) \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).  
Universidade Estadual de Pernambuco (UPE)

Salvador, 09 de agosto de 2007.

**O VOSSO TANQUE GENERAL, É UM CARRO FORTE**

Derruba uma floresta esmaga cem  
Homens,  
Mas tem um defeito  
- Precisa de um motorista

O vosso bombardeiro, general  
É poderoso:  
Voa mais depressa que a tempestade  
E transporta mais carga que um elefante  
Mas tem um defeito  
- Precisa de um piloto.

*O homem, meu general, é muito útil:  
Sabe voar, e sabe matar  
Mas tem um defeito  
- Sabe pensar*

**(Bertold Brecht)**

***Dedicatória:***

*A todos os jovens deste Brasil  
Que infelizmente não estão na Universidade;  
E às crianças que fazem parte da minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

À família: paiinho (*in memoriam*) – José Romariz Rodrigues Gomes, por saber que estaria orgulhoso de mim neste momento; mainha - Risonete Cruz Freire, “meus filhos, o que eu posso deixar para vocês são os estudos”; e aos meus irmãos – Leonardo (Leo) e Roseane (Ane); Romarizinho (Mano) e Rosemary (Mary) – por colaborarem diretamente na minha formação.

Ao meu companheiro Cláudio de Lira Júnior (Mona) que contribui(u) significativamente na minha vida e na realização desta dissertação.

Aos companheiros da UEFS: ADUFS (Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana) pela luta diária por melhores condições de trabalho e salário; aos colegas do DEDU (Departamento de Educação) pelo convívio; ao Curso de Educação Física da UEFS, pelos dados empíricos; e às colegas do “ônibus quente” pela convivência diária, que nos anima a cada momento para mais um dia de trabalho.

Aos companheiros da LEPEL/UFBA e LEPEL/UEFS por reconhecerem em um grupo de pesquisa, um grupo político que defende posições sintonizadas com os interesses da classe trabalhadora.

A todos vocês muito OBRIGADA!.

## RESUMO

O nosso trabalho aborda a formação de professores, especificamente dos professores de Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS. Com o objetivo foi em contribuir teoricamente para a construção de referências sintonizadas com a formação omnilateral para a (re)organização do Estágio Supervisionado no currículo dos cursos de formação de professores de Educação Física, buscando responder à seguinte problematização: o processo de reconfiguração da disciplina Estágio Supervisionado, a partir do novo ordenamento legal – diretrizes curriculares - para formação de professores no curso de Educação Física na UEFS contribui, na essência, para uma formação ampla e sólida ou trata-se de mudanças fenomênicas que mantêm a fragmentação e desqualificação dos futuros professores? Como fundamento teórico-metodológico nos aproximamos do materialismo histórico-dialético, destacando a categoria realidade/possibilidade; estamos empregando a pesquisa bibliográfica, subsidiada pela análise de documentos; o instrumento de análise utilizado foi a hermenêutica-dialética, tendo como fontes de análise documentos de orientação geral para a formação e documentos do curso de Educação Física/UEFS. Dos resultados destacamos que, as diretrizes de Educação Física não apontam o Estágio Supervisionado como eixo articulador do conhecimento cientificamente produzido no currículo; há incongruência entre as Diretrizes da Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica/nível superior/licenciatura/graduação plena. Além disso, a reestruturação do curso de Educação Física/UEFS mantém essencialmente a sua organização do trabalho pedagógico de forma fragmentada e conservadora - conseqüentemente a disciplina Estágio Supervisionado - não contribuindo para alterar a formação do futuro professor na perspectiva omnilateral.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1. Formação de Professores; 2. Estágio Supervisionado; 3. Educação Física; 4. Organização do Trabalho Pedagógico.

## ABSTRACT

Our work deals with the training of teachers, especially for teachers of Physical Education in the State University of Feira de Santana / UEFS. With the objective was to contribute to the construction of theoretical references attuned to the training omnilateral for (re-) organization of Stage Supervised in the curriculum of training courses for teachers of Physical Education, seeking respond to the following problem: the process of reconfiguration of the discipline Supervised Stage, from the new legal order-curricular guidelines-for training teachers in the course of Physical Education in UEFS contributes, in essence, for a broad and solid training or it is changes phenomenon that holds the fragmentation and disqualification of future teachers? As theoretical and methodological foundation we approach the historical and dialectical materialism, highlighting the category reality / option; are employing a bibliographic research, subsidized by the analysis of documents, the instrument used for the analysis was the hermeneutics - dialectic, and as sources of analysis of documents general guidance for the training and documentation of the course of Physical Education / UEFS. The results highlight that the guidelines for Physical Education does not indicate the Stage Supervised as axis articulates the knowledge scientifically produced in the curriculum, there is inconsistency between the Guidelines for Physical Education and the Guidelines for National Curricular Training of Teachers of Basic Education / higher / graduation / full graduation. Moreover, the restructuring of the course of Physical Education / UEFS remains essentially its organization of work teaching in a fragmented and conservative-hence the discipline Stage Supervised-not helping to change the training of future teachers in view omnilateral.

**KEYWORDS:** 1. Teachers' upbringing; 2. supervised period of training; 3. Physical education; 4. organization of the pedagogical work.



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>Pág. 09</b>
<b>1.1. Percorrendo o caminho metodológico.....</b>	<b>Pág. 09</b>
<b>2. CONCEPÇÕES DISTINTAS DE SOCIEDADE, CONCEPÇÕES DISTINTAS DE FORMAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E SEUS REFLEXOS NAS UNIVERSIDADES.....</b>	<b>Pág. 17</b>
<b>2.1. A Formação Orientada pelas Pedagogias do Aprender a Aprender e a Construção de Possibilidades para sua Superação: A Omnilateralidade.....</b>	<b>Pág. 30</b>
<b>3. DOCUMENTOS OFICIAIS DE ORIENTAÇÃO GERAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....</b>	<b>Pág. 37</b>
<b>3.1. Legislação/Decretos sobre o Estágio Supervisionado: O Debate no Campo da Formação de Professores.....</b>	<b>Pág. 43</b>
<b>3.2. As Resoluções do Conselho Nacional de Educação para as Diretrizes de Formação de Professores em Licenciaturas e para o Curso de Formação de Professores em Educação Física: Quais as suas Relações?.....</b>	<b>Pág. 53</b>
<b>4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEFS: REALIDADE E POSSIBILIDADES PARA A SUPERAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>Pág. 57</b>
<b>5. CONCLUSÕES E DESDOBRAMENTOS A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PROJETO DE UNIVERSIDADE E PROJETO DE FORMAÇÃO NA UEFS.....</b>	<b>Pág. 80</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>Pág. 97</b>

## 1 – INTRODUÇÃO

O nosso trabalho aborda a formação de professores, de um modo geral, e a formação de professores de Educação Física, especificamente, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Partimos da compreensão de que a formação de professores (inicial e continuada) constitui uma das problemáticas significativas da área educacional, visto que neste modelo de sociedade – capitalista, as relações entre os homens e a natureza, e entre os homens com os outros homens é sempre uma relação de exploração. O objetivo foi em contribuir com as ações, desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior, para reconceptualizar o currículo, orientadas na perspectiva da construção de referências para uma formação omnilateral<sup>1</sup>.

### 1.1 Percorrendo o caminho metodológico

O caminho metodológico que adotamos tem a finalidade de esclarecer qual a lógica utilizada para desenvolver a pesquisa, apontando elementos fundamentais para a constituição de um trabalho científico: problema, hipótese, objetivos, categorias, instrumentos de pesquisa e as fontes utilizadas.

Optamos por investigar o curso de Educação Física da UEFS, utilizando o critério de ser, atualmente, um dos cursos que avançou<sup>2</sup> na materialização da reestruturação curricular a partir das resoluções 01 e 02 do Conselho Nacional de

---

<sup>1</sup> “A formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando, numa perspectiva contra-hegemônica, centra-se em uma concepção *omnilateral*, dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético”. (FRIGOTTO, 1996: 92).

<sup>2</sup> Das universidades públicas do Estado da Bahia que possuem o curso de Educação Física, o curso da UEFS se encontra na região do semi-árido, na cidade de Feira de Santana. A cidade de Feira de Santana, a segunda cidade maior cidade da Bahia, perdendo apenas para Salvador. A universidade possui o objetivo de atender as demandas da cidade de Feira de Santana e região circunvizinha.

Educação; “A *Universidade Estadual de Feira de Santana está entre as principais instituições de educação superior do Nordeste em produção científica. Os dados, referentes ao período de 2002 a 2004, são do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).*”<sup>3</sup>

A relevância social da pesquisa está relacionada com o intuito de estabelecermos novas referências para formação de professores articuladas com a construção de uma “*educação para além do capital*” Mészáros (2005).<sup>4</sup>

O **Problema científico** que orientou a realização deste trabalho teve como eixo investigar se o processo de reconfiguração da disciplina Estágio Supervisionado, a partir do novo ordenamento legal – diretrizes curriculares - para formação de professores no curso de Educação Física na UEFS contribui, na essência, para uma formação ampla e sólida ou trata-se de mudanças fenomênicas que mantêm a fragmentação e desqualificação dos futuros<sup>5</sup> professores?

Partimos da **hipótese** de que a referência utilizada pela área de Prática de Ensino do Departamento de Educação da UEFS - que guarda sintonia com o Relatório Delors<sup>6</sup>, fundamentada nas contribuições/influências das pedagogias do

---

<sup>3</sup> Consultado no dia 06/12/2006 <http://www.uefs.br/portal/news/2006/producao-cientifica-da-uefs-entre-as-primeiras-do-nordeste>.

<sup>4</sup> No prefácio escrito pelo Emir Sader, nesta obra, consta que “*o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana*”.

<sup>5</sup> Quando falamos em fragmentação e desqualificação durante o processo de formação estamos partindo de estudos anteriores, ver em TAFFAREL, Celi N.Z. (1993), **A formação do educador: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**, Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas. LACKS, Solange. (2004), **Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador. SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. (2005), **A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

<sup>6</sup> O Relatório Delors é um relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, para a UNESCO, estabelecendo 4 pilares da educação contemporânea: aprender a ser, a aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer (enquanto política educacional). Este relatório foi construído com a contribuição de especialistas de todo o mundo e coordenado por Jacques Delors.

aprender a aprender<sup>7</sup>, que confundem indivíduo com individualismo – não fornece as ferramentas teóricas para garantir uma formação sólida e ampla (omnilateral) que apontem para humanização de homens e mulheres. Desta forma, as alterações sinalizadas no processo de reestruturação curricular, mantendo na sua essência (forma e conteúdo) da organização do trabalho pedagógico numa perspectiva fragmentada e conservadora – aprisiona a disciplina Estágio Supervisionado na perspectiva terminalista (ou seja, acumula-se o conhecimento – teoria - para posteriormente materializá-lo - prática) não contribuindo para alterar de forma significativa à formação do futuro professor, e dificultando a apreensão da realidade social concreta, no sentido de constatar, interpretar, compreender, explicar e intervir.

Temos como **objetivo geral** do trabalho contribuir teoricamente com a construção de referências sintonizadas com a formação omnilateral para a organização do Estágio Supervisionado, no currículo de formação de professores de Educação Física no sentido de fornecer elementos contingenciais/imediatos (qualificação da formação) articulados com necessidades históricas (construção de uma *educação para além do capital*);

Para dar conta desse objetivo fez-se necessário caracterizar a configuração do Estágio Supervisionado no interior do curso de Educação Física da UEFS; dialogar com o “*estado da arte*” a partir da análise dos documentos da UEFS e a produção do conhecimento sobre formação de professores, para compreender a importância das orientações políticas – diretrizes, enquanto espaço de disputa de projetos distintos para formação; e aventar os resultados, levantando elementos para uma formação na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora.

---

<sup>7</sup> Ver em DUARTE, Newton. (2000), **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.

Aproximamo-nos do materialismo histórico-dialético, entendendo que o materialismo histórico “*representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade (...)* a dialética *refere-se ao método de abordagem deste real*” (MINAYO, 1996: 65). O porque da opção pelo referencial marxista, deu-se pelo fato de que este

Esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação. Busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais), e realiza a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo. (Idem, *Ibidem*: 65).

Como fundamento teórico-metodológico, estaremos trabalhando com o materialismo histórico-dialético, destacando a categoria<sup>8</sup> realidade/possibilidades e as categorias empíricas: organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento.

Entendemos as categorias como “... *graus de desenvolvimento do conhecimento social e da prática*” (CHEPTULIN, 2004); ou seja, as categorias têm como objetivo interpretar com mais profundidade o objeto.

Estaremos utilizando a categoria realidade/possibilidade com o intento de ratificar a partir de Marx, na sua XI tese sobre Feuerbach, “*Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo*”.

Para Cheptulin (2004) realidade e possibilidade não coincidem. “*Do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias*.”

---

<sup>8</sup> O fato de destacarmos esta categoria assume aqui o papel metodológico de auxiliar a análise. Não se pretende excluir as demais (totalidade, mediação, etc.) já que estas se relacionam, se incluem mutuamente e se completam.

(CHEPTULIN, 2004: 338). Podemos reunir no presente as condições necessárias e correspondentes para a materialização desta nova realidade.

Ainda segundo este autor existem diferentes tipos de possibilidades: a possibilidade concreta e a possibilidade abstrata; a possibilidade de essência e a possibilidade de fenômeno.

Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cujas realizações podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que essa última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento. (CHEPTULIN, 2004: 342)

A possibilidade cuja realização não modifica a essência da coisa é denominada de possibilidades de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com a sua transformação em uma outra coisa, é denominada de possibilidade de essência. (op.cit.: 344)

A dialética entre realidade e possibilidade indica que a primeira é uma possibilidade já realizada e a segunda é uma realidade em potencial. Ora, se a possibilidade pode transformar-se em realidade, então: “(...) *podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade*”. (Idem, Ibidem: 340).

Para nos aproximarmos do objeto de estudo trabalhamos com a pesquisa bibliográfica, com ênfase na análise documental, tomando como instrumento de análise a perspectiva hermenêutica-dialética que, segundo Minayo (1996), subdivide-se em três momentos: 1) Ordenação dos dados; 2) Classificação dos dados; 3) Análise final.

Segundo Freitas (1995), na definição da estratégia de trabalho subsiste a primazia da teoria do conhecimento empregada sobre as técnicas particulares de coleta de dados. Minayo (1996), convicta da consistência do materialismo histórico e dialético para interpretação dos dados - posto que tal abordagem busque *captar o movimento, as contradições e os condicionamentos históricos*, sem olvidar as dificuldades para tal empreendimento, afirma ser o método hermenêutico-dialético o *mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade* (MINAYO, 1996:231).

Habermas reconhece a possibilidade de um encontro fecundo entre a Hermenêutica e a Dialética, em primeiro lugar no seu ponto de partida: *O HOMEM*. Em ambas, o objeto de análise é a práxis social e o sentido que buscam é a afirmação ético-política do pensamento. (MINAYO 1996:226)

As fontes utilizadas para análise foram:

- 1) Documentos de orientação geral para a formação de professores no Brasil, documentos oficiais:
  - Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96;
  - O Plano Nacional de Educação;
  - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena - Resolução CNE/CP01 de 2002 - e a Resolução CNE/CP02 de 2002 que Institui a Duração e a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior;
  - As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena (resolução 07/2004).

2) Documentos da UEFS:

- Planejamento Estratégico da UEFS e seus Relatórios;

3) Da Área de Prática de Ensino do Departamento de Educação da UEFS:

- Referências para a Formação Docente na UEFS;
- Proposta para regulamentação das 400 horas do Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura de graduação plena - UEFS;

4) Do Curso de Educação Física:

- Projeto de implantação do curso de licenciatura em Educação Física – currículo 523 (1996);
- Projeto de reforma do currículo do curso de Educação Física – currículo 528 (2004).

Para compreendermos como está configurado o Estágio Supervisionado no Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana atualmente, trabalhamos com o projeto de reformulação do currículo do curso – 2004 e nele com a concepção empregada para o Estágio Supervisionado, possível de ser visualizada a partir do ementário das disciplinas: Estágio curricular I - Conhecimento das atividades pedagógicas: planejamento, metodologia, conteúdos, objetivos e avaliação. Análise, observação e co-participação no ensino da educação física nos níveis de educação: infantil, fundamental e médio. Estágio curricular II - Conhecimento das atividades pedagógicas: planejamento, metodologia, conteúdos, objetivos e avaliação. Regência no ensino da educação física no nível de educação: infantil. Estágio curricular III - Conhecimento das atividades pedagógicas: planejamento, metodologia, conteúdos, objetivos e avaliação. Regência no ensino da educação física no nível fundamental. Estágio curricular IV - Conhecimento das atividades pedagógicas: planejamento, metodologia, conteúdos, objetivos e



avaliação. Regência no ensino da educação física no nível médio da educação básica.

Após a exposição da trajetória metodológica, apresentaremos os capítulos desta dissertação, assim distribuídos:

No primeiro capítulo abordaremos a formação humana a partir de projetos históricos antagônicos, expondo as concepções distintas de formação diretamente relacionadas com ideação de sociedade.

No segundo capítulo contextualizaremos a discussão de formação humana e os documentos construídos por entidades e instâncias governamentais sobre Plano Nacional de Educação; Lei de Diretrizes de Base; Diretrizes Curriculares e Estágio Supervisionado.

No terceiro capítulo apresentaremos a realidade da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, resgatando seus documentos: Planejamentos Estratégicos/Relatórios, Parâmetros da Área de Prática de Ensino e o Projeto de Implantação do Curso de Educação Física, e a Reestruturação Curricular do Curso de Formação de Professores da Educação Física.

Para concluir levantaremos as possibilidades de superação da Organização do Trabalho Pedagógico e do trato com o conhecimento na disciplina Estágio Supervisionado e a defesa de um Projeto claro de Universidade para a UEFS.

## **2 – CONCEPÇÕES DISTINTAS DE SOCIEDADE, CONCEPÇÕES DISTINTAS DE FORMAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E SEUS REFLEXOS NAS UNIVERSIDADES.**

Para discutir projeto de formação precisamos trazer à “tona” a discussão de Projeto Histórico. Este debate contribui para a constituição de princípios, diretrizes e parâmetros.

Diferentes concepções de prática de ensino e de estágio e a valorização/desvalorização que lhe é atribuída revelam, na verdade, diferentes formas de conceber a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação e diferentes formas de conceber a elaboração e a produção de conhecimento e diferentes projetos históricos. (FREITAS, 1996:31).

Para isto apontamos elementos que contribuam para a reflexão do conceito de reestruturação produtiva e suas conseqüências para uma concepção de formação profissional.

Atualmente, estamos vivendo sob o impacto da reestruturação produtiva<sup>9</sup>, que se caracteriza pela reorganização da forma como as coisas são produzidas, ou seja, entrada de novos padrões tecnológicos na produção de bens como condição para o aumento da produtividade e lucratividade e a reorganização de nichos de mercado.

O que podemos perceber é que a partir dos ciclos de revoluções tecnológicas, entre elas a da micro-eletrônica, o mercado de trabalho começou a impor novas competências como necessárias para poder atender as novas demandas postas nas novas relações travadas no mundo do trabalho. A

---

<sup>9</sup> Para compreendermos a reestruturação produtiva é necessário entender que as forças produtivas são as relações entre os próprios homens e entre os homens e a natureza.

reestruturação produtiva implica em amplas transformações ou *Metamorfoses no mundo do trabalho* (ANTUNES, 1997) via novas tecnologias.

Há, isto sim, como procuramos indicar, uma processualidade contraditória e multiforme. Complexificou-se, fragmentou-se e heterogeneizou-se ainda mais a *classe-que-vive-do-trabalho*. Pode-se constatar, portanto, de um lado, um efetivo processo de *intelectualização do trabalho manual*. De outro, e em sentido radicalmente inverso, uma *desqualificação* e mesmo *subproletarização* intensificada, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado etc. Se é possível dizer que a primeira tendência – *a intelectualização do trabalho manual* – é, em tese, mais coerente e compatível com o enorme avanço tecnológico, a segunda – *a desqualificação* – mostra-se também plenamente sintonizada com o modo de produção capitalista, em sua *lógica destrutiva* e com sua *taxa de uso decrescente* de bens e serviços (Mézáros, 1989:17). Vimos também que houve uma significativa incorporação do trabalho feminino no mundo produtivo, além da expressiva expansão e ampliação da classe trabalhadora, através do assalariamento do setor de serviços. Tudo isso nos permite concluir que nem o operário desaparecerá tão rapidamente e, *o que é fundamental*, não é possível perspectivar, nem mesmo num universo distante, nenhuma possibilidade de eliminação da *classe-que-vive-do-trabalho*. (ANTUNES, 1997: 54).

Enquanto persistir o modo de produção capitalista com a sociedade organizada em classes (trabalhadora e burguesa); sendo que a classe trabalhadora vende a sua força de trabalho como única forma de sobreviver, e a classe burguesa, que possui os meios de produção, lucra com a exploração da mão de obra, mais-valia<sup>10</sup>, não teremos condições de alterar, de forma significativa, as relações do homem com os seus semelhantes, assim como do homem com a natureza.

Para Antunes, a classe-que-vive-do-trabalho não será extinta na sociedade capitalista, porque esta concepção de sociedade precisa da mão-de-obra da classe trabalhadora para explorá-la, e se apropriar da mais-valia desta força de trabalho.

---

<sup>10</sup> Ver mais em MARX, Karl. (1993), **Contribuição da crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, e MARX, Karl. (1996) **O Capital**. Livro 1, Vol. 1. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Em que pese toda discussão acerca do fracasso do socialismo, este continua sendo a referência histórica de superação do capitalismo. Não vamos nos aprofundar nesta discussão, apenas sinalizamos algumas características gerais do capitalismo, em que a sua superação deverá ter como elementos centrais a abolição da exploração do homem pelo homem, da exploração da natureza pelo homem, e da propriedade privada.

Como a classe trabalhadora não será extinta porque ela está incluída no sistema capitalista a partir da propriedade privada, aumentará sobre ela a pressão para que se adapte às exigências do mundo atual e do mercado de trabalho, ou seja, desenvolva uma reorganização das competências e habilidades, estabelecendo novas exigências, uma maior intelectualização do trabalho daqueles que fazem parte do trabalho parcial, precarizado, temporário, subcontratado e terceirizado<sup>11</sup>.

Portanto, a tendência apontada por Marx – *cuja efetivação plena supõe a ruptura em relação à lógica do capital* – deixa evidenciado que, enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não pode se concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de valor, mas, isto sim, uma mudança no interior do processo de trabalho, que decorre do avanço científico e tecnológico e que se configura pelo peso crescente da dimensão mais *qualificada* do trabalho. Pela *intelectualização do trabalho social*. (ANTUNES, 1997: 50).

Porém, neste processo de trabalho precarizado, segundo Kuenzer (2002), ocorre o processo de “exclusão includente”, que exclui o trabalhador do mercado formal, mas o inclui no mundo do trabalho de forma precarizada.

---

<sup>11</sup> “...essas diversas categorias de trabalhadores têm em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a conseqüente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial” (ANTUNES, 1997: 44).

São identificadas varias estratégias pra excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. (KUENZER, 2002: 92).

Para compreendermos esta nova reestruturação será fundamental entender o significado da expressão mundo do trabalho. De forma bem sucinta iremos caracterizá-lo como elemento chave para entender as relações do trabalho e as relações de produção.

... compreendemos este último (mundo do trabalho) como um lugar essencialmente de relações de força entre capitalistas e trabalhadores, as duas classes fundamentais para a efetivação do trabalho na sociedade capitalista. “Observando, portanto, o mundo do trabalho, reconhecemos a atualidade, a permanência e a persistência do movimento geral do capital e sua tendência de destruição das forças produtivas, tal como Marx o descreveu” (TAFFAREL, 1997a, p.864). Por outro lado, centrar nossa análise no mundo do trabalho significa compreender a categoria trabalho como algo próprio da identidade da natureza humana, mas que é historicamente subsumido pela relação capital. (NOZAKI, 2005:14).

O mercado de trabalho tem suas características alteradas a partir das demandas desta nova reestruturação, neste caso o toyotismo passa a ser a base da construção de princípios para a pedagogia. A partir deste mercados de trabalho, uma série de competências cognitivas superiores e de relacionamento se tornaram elementos indispensáveis para um possível emprego, de maneira que passaram a ser também exigências para a formação do indivíduo. Entre as novas competências<sup>12</sup> podemos citar, a título de exemplo: flexibilidade, maior capacidade de análise e síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras,

---

<sup>12</sup> Estamos nos referindo às competências, à formação exclusiva técnico-instrumental, em que o indivíduo é totalmente responsável pela sua formação humana para atender as exigências do mercado de trabalho.

rapidez de respostas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir às pressões, raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente.

Alguns estudiosos que têm tratado da questão das competências, como MACHADO (1998); FREITAS (2000); RAMOS (2001), entre outros, indicam que tal referência constitui-se no braço pedagógico do neoliberalismo à medida que tem como características – latentes ou patentes – a ênfase no individualismo (responsabilizando cada um por sua formação); exacerbação da competição (quebrando a noção de categoria, visto que já não há mais uma política global de formação, mas sim, um rol de competências para se disputar a fim de estar “melhor qualificado” no sentido da empregabilidade); o fetiche do indivíduo (esta crença bizarra de que é possível tomar o indivíduo descolado das relações sociais<sup>13</sup>); a flexibilização e o aligeiramento na formação (entendido como radicalização da desqualificação da formação dos professores); a idéia do mercado como grande regulador da qualidade (posto que é “quem” vai dizer, ao final, quem é mais e quem é menos competente) e a simetria invertida (desenvolver habilidades que o mercado exige já no processo de formação acadêmica). (SANTOS JÚNIOR, 2005: 56-57).

Existe uma relação entre a pedagogia das competências e a escola nova: o centro do processo está no sujeito, que deve ser respeitado nas suas diferenças; a importância está no aprender a aprender; existe o estimulador, mas a iniciativa de formação dependerá exclusivamente do sujeito. *“Valor que está explícito também nas críticas feitas por Saviani à pedagogia escolanovista, pelo fato desta, em nome da democracia, do respeito às diferenças individuais, acabar por legitimar desigualdades resultantes das relações sociais alienadas.”* (DUARTE, 2003: 37).

---

<sup>13</sup> Bizarro porque esta referência (tendo como corolário o lema aprender a aprender) sendo chave do projeto educacional capitalista que se outorga inclusivo (pedagogia da inclusão) cria uma contradição impossível de ser resolvida que é a divisão dos papéis sociais que o sujeito deverá desempenhar: um, do egoísta que disputa para vencer na competição capitalista e, o outro do cidadão bem intencionado e envolvido em ações ligadas ao bem comum. NOTA NO ORIGINAL.

As diferenças individuais serão os elementos balizadores nesta perspectiva de formação, em que as competências e habilidades estão postas na sociedade capitalista. Cada sujeito, com suas limitações e características, deverá se esforçar ao máximo para obter uma maior quantidade de informações com o intento de atender as necessidades de um possível emprego. Ou seja, desloca toda a responsabilidade da formação para o sujeito, para o indivíduo.

Para atender a estas demandas, que por sua vez correspondia, às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação. (KUENZER, 2002: 83).

Esta base taylorista/fordista se caracteriza em exercer funções específicas em determinado momento histórico, mas sempre com o objetivo da procura do pleno emprego. A partir desta forma de organização e gestão é que as escolas tradicional, nova e tecnicista foram sistematizadas.

Contudo, será nos fundamentos da escola nova que encontraremos uma concepção de formação que subsidiará a *pedagogia do aprender a aprender*

O 'aprender a aprender' aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital. (DUARTE, 2003:11)

É no entendimento de uma concepção educacional que Duarte (2003) compreende a "*pedagogia do aprender a aprender*". A necessidade de o sujeito ter determinadas competências e habilidades a partir de uma concepção de homem – alienado e fragmentado.

Com a reestruturação produtiva, a partir da década de 90, o toyotismo, uma nova organização de gestão, começa a desenvolver novos princípios para a pedagogia, como ressaltamos anteriormente.

Já as tentativas de recomposição da unidade no trabalho pedagógico decorrem principalmente do princípio da flexibilidade como condição para a produção segundo a demanda. (...), mas para formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo que se adaptem, com rapidez e eficácia, a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas. (KUENZER, 2002: 87).

O modelo de competência tem o objetivo de preparar novas gerações para a lógica da competitividade, da empregabilidade e da adaptação individual aos processos sociais (FREITAS, 2002: 156-157).

Nesta perspectiva a formação profissional é entendida, exclusivamente, pela capacidade de adquirir um conjunto de competências para o mercado de trabalho. Nesta concepção de formação necessitamos estar sempre prontos para atuar, portanto, devemos estar nos qualificando constantemente para que no momento que surgir algum emprego possamos estar aptos para disputá-lo. A isto chamamos de *empregabilidade*.

De acordo com o conceito de empregabilidade, o problema não é a falta de emprego e sim falta de atributos – competências – do trabalhador para ocupar postos no mercado de trabalho. Dito de outra forma, o problema não é a falta de postos de trabalho, mas de pessoas qualificadas para ocupá-los.

No entanto, devemos deixar claro que a argumentação acima está baseada na crença de que existem oportunidades para todos; o que não temos são pessoas qualificadas para ocupar estes espaços. Estudos apontam que *1/3 da força*



*humana que trabalha – mais de 1 bilhão de pessoas – encontra-se desempregado ou subempregado segundo dados da OIT*<sup>14</sup>. (SANTOS JUNIOR, 2001; S/P).

Esta contradição necessita e sugere a explicitação dos argumentos e das posições, o que implica “por na mesa” os argumentos para defender a empregabilidade na sociedade capitalista. Pesquisadores como Mészáros (2002, 2003, 2006) e Antunes (1997, 2004, 2006) demonstram que no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, o desemprego não é apenas um elemento conjuntural. Trata-se de uma característica estrutural do sistema. “*A questão não é se o desemprego ou o ‘trabalho temporário flexível’ vai ameaçar os trabalhadores empregados, mas quando estes, forçosamente, vão vivenciar a precarização.*” (MÉSZÁROS, 2006: 27).

Apenas no Brasil, para se ter uma idéia, dos 78 milhões que compõem a sua população economicamente ativa, estima-se que 60% encontram-se na informalidade. Há 15 anos atrás, o cenário era o oposto (ANTUNES, 2004). A empregabilidade:

... se revela como parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma das suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (...) Mas, contra a certeza de ser jogado de ‘um emprego a outro’, ele terá uma ‘garantia razoável’, quer dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual (FORRESTER, 1997:118).

Fica claro para nós, que a defesa de uma formação voltada para o mercado de trabalho constitui-se – no máximo – numa tentativa de postergar o enfrentamento da situação. Como disse o filósofo Húngaro, Mészáros (2005) não é uma questão de *se*, mas sim de *quando*. A possibilidade de enfrentamento dessa

---

<sup>14</sup> A RAIZ DA VIOLÊNCIA NA JUVENTUDE texto apresentado por SANTOS JÚNIOR. C. (2001), I **encontro de formação de professores dos centros sociais urbanos**. Promovido pela Diretoria Geral de Esportes da Prefeitura da cidade do Recife, em 3 de dezembro de 2001.

problemática não pode se dar no mesmo marco referencial que sustenta as proposições de formação por competências, bem como a manutenção e/ou humanização do capital.

Após a realização desta análise, compreendemos que o entendimento de projetos de sociedade distintos demanda, necessariamente, concepções de formações antagônicas.

O ideário das competências sustenta a tese das aprendizagens básicas, ou mínimas, centradas nas perspectivas das habilidades de conhecimento, atitude e de gestão da qualidade. As novas competências para a empregabilidade atendem a demandas decorrentes da reestruturação produtiva.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2005: 35).

Porém, com o propósito de avançarmos no debate da formação, em outra perspectiva - com o intuito de que as relações entre os homens, e entre o homem e a natureza sejam mais humanas - iremos entender a formação profissional num processo amplo de preparação científica, pedagógica, ética, política e técnica, de quadros profissionais para responder às demandas e reivindicações sociais.

A compreensão de formação, no nosso entendimento, não está limitada ao mercado de trabalho, e sim, à formação do homem na sua plenitude. Nesta perspectiva, o homem tem acesso aos clássicos e ao *Estado da Arte*; e acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e acumulado historicamente. Isto porque

na sociedade capitalista ocorre uma deterioração da natureza e das relações humanas, e para que ocorra uma revolução na sociedade como um todo, um dos elementos que Saviani (1993) aponta é a elevação do padrão cultural da humanidade.

Devemos entender que formações distintas refletem sociedades distintas. A primeira das competências atende à sociedade capitalista; há uma outra perspectiva de formação a que chamaremos de formação omnilateral, respaldada em uma sociedade que supere o capitalismo, ou seja, em um projeto de sociedade mais justa e igualitária.

Esta compreensão de formação na sua totalidade humana está diretamente relacionada a uma formação, como diria Mészáros, para toda a vida.

Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos que reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte forma, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. (MÉSZÁROS, 2005: 55).

Reconhecemos que as esferas da formação profissional e da formação de professores são por demais amplas e repletas de contradições. Temos a compreensão de que este debate sobre formação humana é, fundamentalmente, político e se encerra, de forma geral, 2 (duas) perspectivas: a unilateralidade e a omnilateralidade. As duas perspectivas estão sendo travadas na educação como um todo, principalmente no ensino superior.

Isto porque, como podemos defender uma formação sólida e ampla se as nossas universidades se encontram num processo de sucateamento, investimentos parcos para a pesquisa; extensão funcionando como uma das portas para a

privatização pela cobrança de “taxas simbólicas”, professores reivindicando melhores salários e condições de trabalho.

Este quadro reflete uma política de governo para as Universidades públicas. É a expressão de um projeto de cunho neoliberal estendendo seus tentáculos por todas as esferas da existência, incluindo a educação. Projeto este, que não nasce hoje, mas, que tem sua gênese em décadas anteriores. No Brasil, o projeto educacional implementado pelo Governo mantém profunda sintonia com o processo de reestruturação nos sistemas educacionais que varreu toda América Latina nas 3 (três) últimas décadas.

Para exemplificar, podemos mencionar que o processo/pacote de reestruturação do Estado para a educação inclui: *Ajuste de oferta* (redução do investimento público nos serviços educacionais atingindo desde a infra-estrutura ao gasto com os docentes e não-docentes); *Reestruturação jurídica do sistema* (aprovação de novas leis gerais e específicas em educação); e *Profunda redefinição do papel do estado do ponto de vista educacional* (abandono do Estado-docente por um Estado-avaliador que assume o papel fiscalizador e determina o grau da eficácia, eficiência e produtividade das instituições educacionais) (GENTILI, 2001). Esta é a primeira etapa da reforma educacional, a segunda caracteriza-se pela privatização das instituições educacionais.

A reestruturação e a privatização no ensino superior possuem como eixo as “recomendações” do Banco Mundial/Fundo Monetário Internacional. Podemos perceber na Política Educacional formulada pelo Ministério da Educação e Cultura, forte aspecto da concepção neoliberal, que se consolida a partir de uma política muito mais ampla de reforma do Estado.

As recomendações do **Banco Mundial** contidas no documento “El desarrollo en la practica. La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiência”, são:

- Maior diversificação dos tipos de instituições não universitárias para atender à demanda de mercado e diminuir custos;
- Diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas de Ensino Superior através de três iniciativas: a) ensino pago; b) doações; c) atividades Universitárias que gerem renda;
- Redefinição da função do Estado no que concerne ao Ensino Superior cujo ponto central é autonomia financeira;
- Adoção de políticas de qualidade e equidade, com nenhum ou pouco aumento dos gastos públicos (BANCO MUNDIAL *apud* TAFFAREL, 1998).

Podemos observar que os elementos apresentados são muito mais que “recomendações”; são ações que estão sendo, aos poucos, implementadas no ensino superior.

Na análise que foi realizada do Relatório Delors por Frigotto e Ciavatta, nas páginas 65-68, os professores constataram que

A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário e interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informações. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003:99).

No Brasil, a concepção do Relatório Delors ganha força no primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), dá continuidade na sua segunda gestão (1998-2002), e no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da

Silva gestão (2002-2006<sup>15</sup>). Observamos que existe manutenção das propostas neoliberais<sup>16</sup> na essência, a partir da Reforma Universitária<sup>17</sup>, com o projeto PROUNI (Universidade para todos, destinação de verba pública na compra de matrículas de universidades particulares); e com a política de avaliação SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que se caracteriza como o instrumento que o governo encontrou para direcionar e regular as instituições de acordo com a sua política para o ensino superior. Além destes elementos, temos a manutenção dos programas de gratificação e a concepção de autonomia universitária a partir da PEC 370 (autonomia esta relacionada com: buscar outras fontes para as verbas) propostas materializadas pelo governo anterior.

A Autonomia Universitária Plena caracteriza-se pela perspectiva do governo de diminuir a sua responsabilidade de financiamento do ensino superior e indica estratégias para que as instituições possam se manter com a venda de pesquisa e cobrança de mensalidades no programa de extensão e de anuidades ou mensalidades aos alunos. O governo muda tudo, pra deixar as coisas do mesmo jeito.

Segundo Leher (2001) a autonomia universitária, na política liberal, pode ser identificada com os códigos e valores do mercado. É o que está acontecendo, o Estado se desresponsabiliza da universidade enfatizando uma suposta autonomia (didática, administrativa e financeira) para que a “mão invisível” do mercado possa assumir o controle, de acordo com os interesses da classe dominante (políticos neoliberais, grandes empresários, agentes financeiros internacionais, etc.)

---

<sup>15</sup> Lula foi reeleito para novo mandato que vai até 2010. Até o presente momento não existem elementos que indiquem mudança na concepção e gestão da política educacional.

<sup>16</sup> O neoliberalismo é compreendido no presente estudo como “uma ideologia política” cujos eixos centrais são a redução do papel do Estado e a retomada da ênfase no mercado e no indivíduo (MACRIDIS, 1982).

<sup>17</sup> A quarta versão do Projeto de Lei que estabelece a reforma da educação superior foi enviada ao congresso em 10 de Abril de 2006

transformando a educação de direito em bem de consumo, fragilizando as possibilidades para a democratização do acesso à escola.

A realidade da política de ensino superior brasileiro pode ser resumida nos seguintes pontos: a) expansão do privatismo; b) liquidação da relação ensino-pesquisa-extensão; c) superação do caráter universalista; d) subordinação às demandas do mercado; e) redução do grau de autonomia da universidade. (NETTO *apud* TAFFAREL & LACKS, 2000).

Este é o quadro que encontramos no ensino superior brasileiro. Nos últimos anos o governo desqualificou a educação superior com sua verve neoliberal cujos olhos não conseguem ver que existe vida além do mercado.

Neste sentido, as políticas de privatização universitária não apenas têm impacto direto na discriminação dos alunos de menores recursos e na condição de precariedade do trabalho docente, mas também nas formas que assumem a produção intelectual e as perspectivas analíticas que tendem a se desenvolver, ou silenciar, no meio acadêmico. (GENTILI, 2001:112).

## **2.1 - A FORMAÇÃO ORIENTADA PELAS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER E A CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES PARA SUA SUPERAÇÃO: A OMNILATERALIDADE**

Segundo Mészáros (2005) as soluções dos problemas educacionais não devem ser formais, devem ser essenciais, isto quer dizer que devem abranger a totalidade das práticas educacionais da sociedade. Para compreender a possibilidade de transformação, devemos ter clareza que em determinado momento histórico haverá períodos mais acirrados, com confrontos entre hegemônicos e antagônicos.

Encontramo-nos em momento de transformação: de um lado a tentativa do capital de reorganizar seu projeto hegemônico e de outro a classe trabalhadora lutando para defender seus direitos e conquistas, o que implica a defesa da vida. Isto porque mantendo as coisas como estão no planeta, assim como o padrão de exploração do homem pelo homem, o futuro não é nada promissor. Podemos observar isto a partir dos dados da realidade:

Nove são os círculos do inferno de DANTE. Nove são os flagelos que aprisionam as crianças e jovens do Brasil e do mundo: Fome, Ignorância, Doença, Trabalho, Maus tratos, Pobreza, Medo, Esquecimento e Morte.

1) Surgimento e crescimento daqueles que Frei Betto chama de *novos pobres* ou *imergentes*. Ou seja, aqueles que expressam uma forma especial de pobreza. Não moram em favelas, nem passam fome. São relativamente bem informados, porém, sobrevivem com o orçamento *no vermelho*, dependendo de empréstimos ou ajudas familiares. Não têm perspectiva de futuro e buscam nas aparências uma forma de encobrir a vergonha social.

2) 1/3 da humanidade – algo em torno de 2 bilhões de pessoas – “vive” com menos de US\$ 2,00 por dia.

3) 1/3 da força humana que trabalha – mais de 1 bilhão de pessoas – encontra-se desempregado ou subempregado segundo dados da OIT.

4) Segundo dados da 2ª Sessão do Tribunal Internacional Independente Contra o Trabalho Infantil, cerca de 400 milhões de crianças e jovens são explorados no mercado de trabalho. Vale salientar que *neste país tropical, abençoado por Deus e bonito por natureza* as crianças pobres sempre tiveram que trabalhar (ver excelente trabalho de Mary Del Priore **História da infância no Brasil**).

5) Segundo dados recentes da CEPAL (2000) existem, hoje, na América Latina cerca de 250 milhões de pobres... mais da metade são crianças e jovens.

6) Dados recentes do IBGE (2001) apontam que no Brasil existem 50 milhões de indigentes<sup>18</sup>. Isto quando estamos entre as 10 maiores economias do mundo e nos damos “ao luxo” de desperdiçar 3,5 toneladas de grãos (ver a respeito o mapa da fome, da EMBRAPA, 1999).

7) Convivemos com o problema de ordem ecológica, resultante da exploração desenfreada do meio ambiente, significando a possibilidade concreta de destruição da biosfera.

8) Agudo problema da má distribuição de renda aumentando o fosso que separa os países (e pessoas) ricos e pobres. O Brasil ostenta o título de campeão mundial de concentração de renda e pentacampeão de concentração de riqueza. Em solo tupiniquim

---

<sup>18</sup> Nas estatísticas oficiais considera-se indigente quem vive com menos de R\$ 80,00 por mês e não consome o mínimo de calorias diárias recomendado pela OMS.



aproximadamente 1,5 milhão de pessoas controlam 20% da renda nacional e mais da metade do estoque de riqueza nacional.

9) Existem, hoje, na América Latina 39 milhões de analfabetos absolutos. (SANTOS JUNIOR, 2001: S/P)<sup>19</sup>

Não somos ingênuos para dizer que apenas com a educação iremos transformar a realidade, contudo concordamos com Saviani (1993) ao defender a teoria crítica da educação: Ser revolucionária e crítica significa entender que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas que a sociedade não será transformada sem que seja ampliado o padrão cultural de seu povo. Eis porque uma teoria crítica deve se situar na perspectiva de superação das não-críticas (poder ilusório) e das crítico-reprodutivistas (impotência), colocando nas mãos do educador a possibilidade do exercício do poder real, mesmo que limitado; a relação é recíproca. A sociedade determina a educação assim como a educação determina a sociedade. Existe uma interferência mútua. A pedagogia revolucionária é crítica, relacionando-se de forma dialética com a sociedade.

No momento atual observamos que existem vários problemas na área educacional, entre eles podemos citar uma central: a falta de compreensão da totalidade, enquanto categoria. Isto fragiliza as possibilidades de compreensão da realidade e do ser social.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2005: 65).

Nesta perspectiva a educação contribui para a transformação<sup>20</sup> da realidade na sua essência, e não apenas para reformá-la. Mézáros (2005) nos traz

---

<sup>19</sup> A RAIZ DA VIOLÊNCIA NA JUVENTUDE texto apresentado por SANTOS JÚNIOR. C. **I encontro de formação de professores dos centros sociais urbanos**. Promovido pela Diretoria Geral de Esportes da Prefeitura da cidade do Recife, em 3 de dezembro de 2001.

a reflexão de que não existe mudança, no sentido de transformação radical do sistema educacional sem que haja mudança no quadro social, e que não seja para além do capital, isto porque o capital é irreformável e incorrigível. Infelizmente, as soluções até o presente momento são parciais e graduais; e por isso compatíveis com o capital.

No mesmo sentido, Kuenzer (2002) diz que “(...) *não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico.*” (Idem: 90-91). Isto é fundamental para nós, pois demarca com clareza nossa posição política distante das ilusões reformistas de toda ordem. Sabemos que as possibilidades de instaurar uma pedagogia socialista no marco referencial do capitalismo é uma ilusão. Entretanto, nossa posição situa-se no marco da construção/contribuição de alternativas de resistência e enfrentamento à pedagogia do capital, convictos de que o capitalismo traz no ventre a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição (KUENZER, 2002). Isto quer dizer que a partir da categoria contradição<sup>21</sup> podemos levantar possibilidades da sua superação.

Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação *para além do capital* não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos mas, devido as suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser

---

<sup>20</sup> A transformação, neste sentido, não pode prescindir da reflexão pedagógica, segundo SOARES et ali: diagnóstica, judicativa e teleológica: diagnóstica porque está remetida à constatação e leitura dos dados da realidade; judicativa porque julga a partir de uma ética que representa determinados interesses, que são interesses de classe; e teleológica porque aponta para um objetivo, uma meta que poderá ser conservadora ou de transformação. Defendemos a transformação que atenda as demandas e necessidades da classe trabalhadora.

<sup>21</sup> Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço da luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas. (CURY, 1995:13)

separadas uma da outra. A “autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento *progressivo* – e inevitavelmente em *mudança*. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma *educação continuada*. (MÉSZÁROS, 2005: 74-75).

A discussão atual sobre formação de professores está posta em campos antagônicos com dois projetos de educação/formação distintos. De um lado, estão os que privilegiam o desempenho da formação com vistas à competência e competitividade; de outro, em contraposição, aqueles fundamentados em uma outra concepção de educação, na perspectiva da formação “omnilateral”.

Ou seja, não podemos discutir projeto de formação, sem antes discutir projeto de sociedade que possa orientar a formação que estamos almejando. Este tem sido um equívoco dos professores e professoras que tentam alterar o processo de formação a partir de boas intenções e/ou de perspectivas idealistas.

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, I I VII I são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplice são as *determinações essenciais e atividades humanas*), *eficiência* humana e *sofrimento* humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano. (MARX, 2004: 108)

Estudos já realizados por FRIGOTTO (1996); RAMOS (2001) na discussão de formação mais geral e na discussão mais específica da Educação Física LACKS (2004) e SANTOS JUNIOR (2005) entendem que na sociedade atual a formação humana está direcionada a apenas uma dimensão - a unilateralidade,

formação por habilidades ou formação por competências. “*Talvez se possa dizer, parafraseando o discurso de Marx sobre o que é trabalho segundo a realidade e segundo a possibilidade, que o trabalhador é, segundo a realidade, unilateral, e, segundo a possibilidade, onilateral.*” (MANACORDA, 1991: 75).

A supra-sunção da propriedade privada e, por conseguinte, a *emancipação* completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado *humanos*, tanto subjetiva quanto objetivamente. (MARX, 2004:109)

A divisão social do trabalho, trabalho intelectual x trabalho manual, compreende distintas concepções de formação humana; uma direcionada a determinadas habilidades e competências – unilateral, atendendo aos anseios do mercado de trabalho; enquanto a outra, uma formação que não se restrinja à dimensão técnica-instrumental, mas que atenda às necessidades do homem e à sua relação com o mundo do trabalho - onilateral<sup>22</sup>.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 1991: 81).

Na formação por competências o mercado de trabalho “dita” quais as exigências, nesta perspectiva de formação o trabalhador deverá possuir o maior número de habilidades, no intuito de aprender a aprender, aprender a fazer, do aprender a ser e aprender a conviver na sociedade capitalista.

---

<sup>22</sup> A partir de estudos na área da formação humana estaremos reconhecendo a onilateralidade e onilateralidade enquanto sinônimos, isto porque a nomenclatura onilateralidade esta sendo utilizada exclusivamente na referência de MANACORDA, Mario Alighiero. (1991), **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira, São Paulo: Cortez Autores Associados.

Assim como pelo movimento da *propriedade privada* e da sua riqueza, assim como da sua miséria – ou da riqueza e miséria materiais e espirituais – a sociedade que vem a ser encontra todo o material para esta *formação*, *assim* também a sociedade que *veio a ser* produz o homem nesta total riqueza da sua essência, o homem *plenamente rico e profundo* enquanto sua permanente efetividade. (MARX, 2004:111).

Antunes (1997) afirma que a emancipação do e pelo trabalho é o ponto de partida para a omnilateralidade humana. Contudo o que significa a omnilateralidade? A formação omnilateral caracteriza-se pela busca da autonomia e do aprimoramento pessoal do ser humano.

A formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando, numa perspectiva contra-hegemônica, centra-se em uma concepção *omnilateral*, dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético. (FRIGOTTO, 1996: 92).

Para que ocorra esta mudança e apontemos para uma educação para além do capital “(...) *os cursos de preparação de professores devem visar á formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos ‘curtos’ (...)*” (SAVIANI, 2004: 49).

Depois de expor alguns elementos que poderão contribuir na discussão acerca de elementos mais gerais sobre concepções distintas de sociedade, que refletem concepções diferentes de formação, estaremos fazendo a relação de entendimento de formação com o embate travado em torno do reordenamento legal para educação.

### 3 – DOCUMENTOS OFICIAIS DE ORIENTAÇÃO GERAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.

No capítulo anterior tratamos da discussão mais geral da formação humana e para este momento estaremos fazendo relações destas concepções com os documentos oficiais para a formação, sejam os oficiais - aprovados com forte influência de setores conservadores e corporativistas junto ao Governo Federal – sejam aqueles construídos pelos trabalhadores da educação na luta por um outro modelo educacional.

Inicialmente, trataremos dos documentos que balizam a formação de professores, de um modo geral, entre eles temos: o Plano Nacional de Educação que replica o PNE da Sociedade Brasileira; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, reconhecendo que o projeto do Senador Darcy Ribeiro se contrapôs ao Projeto de Lei n. 12458-C de 1998, construído centralmente nos CBE<sup>23</sup>.

O fato de termos distintos projetos de lei em confronto, parte elaborado por entidades da sociedade civil que trabalham com a educação e outra elaborada pelos setores conservadores com larga inserção (apoio e influência) no governo, certifica desacordo nos objetivos e no percurso traçado.

O Plano Nacional da Educação, Lei n 10.172 de 09 de janeiro de 2001<sup>24</sup> tem o propósito de fixar diretrizes, objetivos e metas para a educação em 10 anos de 2001-2010, atendendo a todos os níveis e modalidades da educação. Foi elaborado

---

<sup>23</sup> Congresso Brasileiro de Educação, neste encontro participavam professores, assessores, consultores, secretarias da educação e entidades científicas; ou seja, todos aqueles que trabalhavam direta ou indiretamente com a educação.

<sup>24</sup> Estamos utilizando a referência de DIDONET, Vital. (2000). **Plano Nacional de Educação**. Brasília: editora Plano.

pelo Ministério da Educação, a partir de consultas a várias entidades relacionadas à educação e na realização de seminários regionais para arrecadar sugestões.

Para o nosso estudo estaremos priorizando os elementos que tratam da educação superior. O PNE ratifica que menos de 12% dos jovens entre 18 e 24 anos se encontram no ensino superior e cita a possibilidade dos centros universitários, que possuem ensino, casualmente a extensão, e não prioriza a pesquisa, estarem trabalhando com a educação superior. Dentro desta visão de educação, não está sendo garantido o tripé (pesquisa/ensino/extensão) para uma formação ampla e de totalidade e que sustenta a concepção de universidade na sua plenitude.

Para a educação superior, vários itens foram vetados, todos eles relacionados a financiamento tais como: criação de novos estabelecimentos; ampliação do crédito educativo para aqueles que não possuem condições objetivas para arcar com as despesas da universidade particular; e ampliação do investimento público à pesquisa.

Neste mesmo PNE, sobre o Magistério da Educação Básica, especificamente na formação dos professores e valorização do magistério faz referência a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada. Realiza um levantamento das necessidades de formação na educação básica. Mas não garante em lei a verba para os estabelecimentos de ensino.

Observamos que os estudos realizados para a construção do PNE da sociedade civil avançam em relação ao texto aprovado em 2001, pois além do levantamento detalhado da situação da educação, defende verba pública para instituição pública para garantir as condições mínimas de trabalho e salários àqueles que trabalham com a educação brasileira.

O Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil parte do concreto, observando como se encontra a educação brasileira: quanto se investe na educação atualmente; número de repetência e evasão e de matrículas por cada nível; número de universidades estaduais, federais, municipais e particulares; a formação acadêmica dos docentes do ensino superior; a formação acadêmica do pessoal técnico – administrativo; informações de vestibulares; salário médio de professores. Além de levantar possibilidades no intuito de garantir financiamento na educação superior, para a pós-graduação, para a capacitação/formação de profissionais da educação e para a erradicação do analfabetismo. Ou seja, aborda a educação numa perspectiva que busca atender aos anseios dos trabalhadores da educação e da população em geral pela democratização da educação.

*Este Plano Nacional de Educação* tem como ponto de partida um **DIAGNÓSTICO** de possibilidades e limitações, construído com base na realidade nacional e através de comparações com o que ocorre ou ocorreu em diferentes países. Como consequência desse diagnóstico, são apresentadas propostas para a **ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, particularmente para a configuração do **Sistema Nacional de Educação**, para a **Gestão Democrática da Educação** brasileira e para o **Financiamento da Educação**. São analisados aspectos significativos dos **NÍVEIS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO**, sendo apresentadas diretrizes e metas para a **Educação Básica**, aí incluídas a **Educação Infantil**, o **Ensino Fundamental**, a **Educação de Jovens e Adultos**, com vistas, sobretudo, à **Erradicação do Analfabetismo**, e o **Ensino Médio e Educação Profissional**, e para a **Educação Superior**. Finalmente, são analisados os problemas relativos à **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**, tanto para o magistério como para as áreas técnica e administrativa, nos diversos níveis e modalidades de ensino, apresentando-se um conjunto de diretrizes e metas específicas. (PNE, 1997: 3)

As propostas construídas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública possuem a legitimidade daqueles que fazem parte de vários segmentos sociais: entidades, movimentos, fóruns, associações e sindicatos da área da educação.



O Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira e o Projeto de Lei n. 12458-C de 1998 foram construídos a partir do **Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública** tendo os próprios trabalhadores da educação como agentes da construção e de sua sistematização.

No Projeto de Lei n. 12458-C de 1998, projeto construído pelos trabalhadores da educação, estava sinalizado avanços – em relação ao texto aprovado - nos seguintes elementos: no “*Capítulo XVII Dos Profissionais da Educação trata na seção I Da Formação, seção II Da Carreira; Capítulo XVIII Dos Estágios; e Capítulo XIX Dos Recursos Financeiros*”. O que é possível ressaltar neste projeto é garantir, em lei, as condições mínimas de trabalho para o professor desde a sua formação, perpassando pela carreira, além de abonar recursos financeiros para os trabalhadores da educação. O fato de garantir em lei, nos dar condições de reivindicar aquilo que conquistamos.

No *Capítulo XVII Dos Estágios* aborda onde serão realizados os estágios, estabelece que os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a sua realização nos vários níveis e trata da compatibilidade do estágio com o horário escolar do estagiário. Nesta perspectiva, estaríamos desenvolvendo trabalhos qualitativamente diferenciados

No que diz respeito à Lei 9394 de 20/12/1996, iremos destacar capítulos e artigos relacionados com o objeto que está sendo estudado: “*No Título IV Da Organização da Educação Nacional Art.9: A União incurbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios*” (Brasil, 1996). Contudo, apenas em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, com vários dispositivos vetados, a maioria artigos relacionados com verbas para a educação.

*“No Título V Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo IV da Educação Superior no Art. 43. III – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio que vive”* (Brasil, 1996). O ensino superior deveria garantir a produção do conhecimento e a sua socialização para que a população pudesse acessar aquilo que é produzido e acumulado pelo homem. Infelizmente, a maioria dos nossos jovens não se encontra nas Universidades, local no Brasil onde se produz e socializa, prioritariamente, o conhecimento de ponta.

A docência é pensada ou como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho, do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou então como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (CHAUÍ, 2001:191)

*“TÍTULO VI dos Profissionais da Educação Art. 67. VI - condições adequadas de trabalho”* (Brasil, 1996). A LDB reconhece que os profissionais da educação precisam ter condições adequadas para trabalho, contudo não oferece garantias para que sejam dadas as condições necessárias para a sua realização.

Neste momento estaremos nos atendo à LDB 9394/96 no seu *Art. 53 parágrafo II* que fixa os currículos dos seus cursos e programas, observando as diretrizes gerais permanentes, que serão realizadas pelas instituições superiores. Atualmente estão passando pela reformulação curricular os cursos de licenciaturas, devido às Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores e às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos.

Segundo Taffarel et al (2006) estamos nos defrontando com problemas na área das licenciaturas e formações universitárias de diferentes origens: **Teóricos; Epistemológicos; Financeiros; Estruturais; Curriculares; e Políticos**. Entre estes, iremos nos ater aos problemas de ordem curricular, pois entendemos que neste momento da discussão acerca da formação de professores e mundo do trabalho, é o que nos dará melhores subsídios para tratar de um projeto de formação que atenda as necessidades do homem na sua totalidade. Nossa opção se dá por entender o currículo enquanto espaço de interseção entre concepções de sociedade, de homem e de formação, e enquanto perspectivas que antecedem a construção de proposições. A esse respeito, os autores constataram que os principais problemas existentes no que tange a questões do currículo são:

(...) inconsistente base teórica; processos de gestão antidemocráticos; dicotomia teoria-prática; currículos extensivos e desportivizados; sem articulação entre ensino-pesquisa-extensão; com teorias do conhecimento idealistas, voltados para atender demandas de mercado, com perfil de formação voltado para as competências mínimas, com organização do trabalho pedagógico baseado no modelo taylorista<sup>25</sup> e teylorista<sup>26</sup> de organização curricular<sup>27</sup>. (TAFFAREL et ali, 2006:43).

Entre os problemas curriculares, iremos destacar a concepção de formação voltada ao “pretensão”<sup>28</sup> atendimento das demandas, exclusivamente, do mercado de trabalho e às exigências de adquirir um conjunto de competências mínimas.

---

<sup>25</sup> Estamos nos referindo ao modo de organizar a produção de bens baseado nas teorias de Frederick W. Taylor, que desenvolveu estudos a respeito de técnicas e métodos para a administração da produção.

<sup>26</sup> Estamos nos referindo ao estudo das teorias curriculares Raph Tyler. Obra principal: *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

<sup>27</sup> Notas dos autores

<sup>28</sup> Falamos em pretensa porque nos debates e embates sobre formação, quase sempre, os setores conservadores defendem que proposições progressistas, críticas são sempre “muito bonitas”, mas, que não se materializam; que é difícil concretizá-las. Dizem isso como se as demandas do mercado – que é dinâmico, fluído - pudessem ser facilmente materializadas. Tal posição parece querer desqualificar o debate passando a idéia de que propostas progressistas são idealistas, ou seja, imputam aos outros, justo o que constitui problema central de suas formulações.

### **3.1 – LEGISLAÇÃO/DECRETOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O DEBATE NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Para entendermos a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado nos dias atuais, é necessário fazer um resgate histórico a partir do seu surgimento até a sua configuração nos dias atuais.

Historicamente, nas licenciaturas, os Estágios Supervisionados eram vinculados à Prática de Ensino, tendo como objetivo garantir ao licenciando a experiência no magistério, principalmente na área de ensino ou disciplina de 1º e 2º graus. A Prática de Ensino tornou-se parte do currículo mínimo dos cursos de Licenciatura, sob forma de Estágio Supervisionado (PICONEZ, 1991). Percebemos que no começo da década de 70, iniciou-se uma discussão mais aprofundada sobre a área de conhecimento Prática de Ensino, momento em que o Estágio Supervisionado se torna obrigatório nos cursos de formação de professores.

Os trabalhos analisados<sup>29</sup> pela autora revelam o aprisionamento da disciplina a questão como “insuficiência da carga horária destinada aos estágios, inadequação entre os horários dos alunos e da escola, número excessivo de alunos por professor, falta de relacionamento universidade/escola de 1º e 2º graus, falta de interesses alunos. (FRACALANZA apud FREITAS, 1996: 20. Nota da autora).

Aquilo que Fracalanza apontava nos seus estudos em 1983 em relação aos problemas com os quais os profissionais da área de Prática de Ensino estavam se defrontando há mais de 20 anos atrás, continua - na sua essência - presente nos dias atuais.

O Estágio Supervisionado era/é o momento da aproximação com a profissão, independentemente da formação, ou seja, seria o momento de

---

<sup>29</sup> Fracalanza analisa as teses e os trabalhos apresentados na SBPC no período de 1971 a 1981.

aproximação com a realidade. Assim, a Prática de Ensino seria caracterizada como uma das modalidades do Estágio Supervisionado.

Contudo, não podemos negar o que está regido no decreto n. 87.497/82 de 18 de agosto de 1982<sup>30</sup> que regulamenta o Estágio Supervisionado, explicita as responsabilidades das instituições de ensino, entre elas, o *“Art. 4 letra d) sistemática de organização, orientação, supervisão e orientação”*. No entanto, o que encontramos de um modo geral é a falta de corpo docente qualificado para este acompanhamento, e no parecer n. 744/97<sup>31</sup> está delimitado que a supervisão deve ser realizada pela instituição formadora. Já no *‘Art. 8 A instituição de ensino, diretamente, ou através de atuação conjuntos com agentes de integração referidos no “caput” do artigo anterior, providenciará seguro de acidentes pessoais em favor do estudante.’* Concretamente, todas as universidades públicas ou particulares oferecem seguro pessoal aos professores que estariam em atividade docente fora do *campus*, bem como para os estudantes?

Uma das questões que foram levantadas, a partir da bibliografia que trata da formação de professores/Estágio Supervisionado, diz respeito à subsunção do Estágio Supervisionado por outras áreas de conhecimento, especificamente pela Didática. Com isso, a Prática de Ensino se caracteriza como o momento da materialização do conhecimento apreendido. Ou seja, a Prática de Ensino possui/possui a função de colocar em “prática” o conhecimento adquirido na Didática, configurando um dos problemas centrais na Área de Prática de Ensino, a Didática assumir a exclusividade da condução da Prática de Ensino na modalidade de Estágio Supervisionado.

---

<sup>30</sup> Este decreto regulamenta a lei n. 6.494 de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que específica e dá outras providências.

<sup>31</sup> Assunto: Orientações para cumprimento do artigo 65 da lei 9394/96 – Prática de Ensino. Aprovado em 03/12/97

No nosso entendimento o Estágio Supervisionado deve ser o eixo articulador durante a formação, e deveria ser desenvolvido desde o primeiro semestre, “dialogando” com as áreas de conhecimento, na perspectiva de compreender a realidade.

Para nós, a Prática de Ensino nos cursos de formação de professores representa o campo de intervenção do futuro professor, a configuração de eixos norteadores da Base Comum Nacional contribui na ampliação da compreensão dos elementos imprescindíveis para a formação de professores.

A Base Comum Nacional deve ser entendida como uma concepção básica de formação do educador e definição de um grupo de conhecimento que será fundamental para a formação deste futuro professor, independentemente da especificidade do campo de atuação. Esta concepção diz respeito a:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) unidade entre teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam **todo** o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o **trabalho** como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola ; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.
- d) (SIC!) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática , entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola , nas relações

entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

e) compromisso social e ético do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;

f) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;

g) articular formação inicial e continuada assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o locus de formação inicial e o mundo do trabalho, via programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes e, inclusive, programas de pós-graduação. (ANFOPE, 1998: 2-3)

Nos dias atuais eis os principais problemas que enfrentamos no Estágio Supervisionado: a falta de clareza do papel da escola na sociedade, as relações trabalho e escola, a forma de organização do trabalho pedagógico escolar; dificuldade de compreender a avaliação, a redução do trabalho pedagógico a relação professor-aluno, a banalização dos conteúdos, a infantilização das atividades de ensino, as tarefas repetitivas e rotineiras, a falta de um Projeto Político-Pedagógico, entre outras (FREITAS, 1996).

Para compreendermos a escola e o trabalho pedagógico na sua totalidade é necessário pensar o Estágio Supervisionado dentro de um projeto coletivo maior para a formação do educador (FAZENDA, 1991) e não apenas enquanto momento de materialização da teoria acumulada durante a formação na graduação. O trabalho pedagógico, neste enfoque, é entendido como intervenção e transformação da realidade.

Luis Carlos de Freitas (1995) em seus estudos compreende que trabalho pedagógico envolve alunos, professores e a totalidade da escola em sua organização e não apenas a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem.

Para prosseguir o debate iremos levantar uma questão: a partir da realidade concreta, como se encontra a área de Estágio Supervisionado/Prática de Ensino nos cursos de formação de professores? Iremos apontar algumas características: a) Momento de aplicação de métodos e técnicas da Didática específica, seria o momento da aplicação da teoria; b) A separação teoria/prática, que está relacionada com a divisão social do trabalho (intelectual X manual); c) A concepção terminal do Estágio na grade curricular, a sua localização no curso de formação se encontra nos últimos semestres, momento que o aluno deve colocar em “prática” todo o conhecimento acumulado durante a sua formação; d) Possui como trabalho exclusivamente da disciplina a elaboração de planejamento, a observação, regência e construção de relatório; e) Não “dialoga” com as demais disciplinas, ou seja, não existe a compreensão de que o Estágio Supervisionado/Prática de Ensino seja/possa ser o eixo articulador na formação de professores.

Freitas (1996) defende que a superação da fragmentação teoria x prática deverá acontecer a partir da compreensão e materialização da ação do professor enquanto trabalho pedagógico, ou seja, a categoria trabalho é central para alterar a forma histórica de organização da prática do professor, e esta fragmentação tem a sua origem na divisão social do trabalho, isto é, trabalho intelectual de um lado e trabalho manual do outro. A classe que detém os meios de produção e vive da exploração do trabalho alheio tem tempo disponível para dedicar-se a um “tipo” de trabalho mais elaborado e valorizado, enquanto a classe trabalhadora que sobrevive da venda de sua força de trabalho (ou do ato de ser explorada) mal possui tempo para repor suas energias e está fadada ao “tipo” de trabalho pouco valorizado.

Nesta relação acontece o processo de alienação do trabalhador que não se reconhece enquanto produtor de riquezas, de todas as riquezas que são



expropriadas pelos capitalistas. Esta contradição - presente nas relações de trabalho - é a base e o fundamento do processo de dominação e de valorização de um determinado “tipo” de trabalho em detrimento de outro; “*Cada vez mais a ciência se divide e se separa das massas, e mesmos dos ‘profissionais’ cada vez mais especializados em mutilados eles mesmos*” (MARX & ENGELS apud FREITAS, 1996: 42).

Vale destacar na acepção marxista a categoria trabalho constitui-se atividade criadora do homem. Atividade humana que adquire sentido e significado no contexto das relações sociais – e, portanto, históricas – inclui, dialeticamente, desde a conotação de *tripalium* (trabalho escravo); passando pelo *labor* (trabalho alienado); até o que poderá vir a ser numa sociedade emancipada, o socialismo, a *poiésis* - ações criativas, sociais e políticas.

De fato, o trabalhador, a partir do século XVII, já adquire nome e cidadania desde seu nascimento, pois a nova forma de trabalho, o *labor*, o libertou do antigo *tripalium*, isto é, soltou-o desse instrumento de tortura, colocando-o no mercado de trabalho onde poderá dispor de sua força, de seu corpo, como sua propriedade inalienável e “livremente” comerciá-la com o capitalista, em troca de salário. (NOSELLA, 1995:32)

Desta forma entendemos o trabalho, como categoria ontológica do homem, o que implica compreendê-lo como ofício e para além disto

Ao enfatizar o mundo do trabalho, na sua historicidade, como relação social fundante que não se reduz a ocupação, tarefa, emprego, mas que não os exclui, e que abarca o conjunto de relações produtivas, culturais, lúdicas, etc., estou querendo sinalizar que aí se situa o *lócus* da unidade teórica e prática, técnica e política, ponto de partida e chegada das ações educativas que, na escola, nos sindicatos, na fábrica, interessam à luta hegemônica das classes populares. (FRIGOTTO, 1995:24)

Na universidade se reflete este entendimento equivocado do trabalho, por exemplo, na fragmentação dos currículos dos cursos de formação, em que a

produção do conhecimento acontece de forma fragmentada, e as disciplinas separadas em teóricas e práticas.

No interior da escola e das universidades – instituições educacionais responsáveis pela produção e pela distribuição do conhecimento – esta fragmentação manifesta-se na organização administrativa e curricular. A cisão entre concepção e execução, presente no processo de trabalho produtivo, afeta a organização do currículo em disciplinas teóricas e disciplinas práticas; como “teoria” que se “aplica a”. Assim, os alunos – futuros trabalhadores – tomam contato com estes dois elementos indissociáveis do trabalho – teoria e prática, concepção e execução – como dois pólos cindidos, dicotômicos e às vezes antagônicos. (FREITAS, 1996:43).

Contudo, já existem vários estudos que apontam possibilidades de superação no campo da produção do conhecimento, especificamente na área da Prática de Ensino. A partir do levantamento bibliográfico sobre o tema Estágio Supervisionado/Prática de Ensino, destacamos os estudos com CHAVES & GAMBOA (2000), FREITAS (1996, 1997, 2002), FAZENDA (1991), PICONEZ (1991), PIMENTA (2002).

A proposta do Estágio, numa perspectiva mais avançada e crítica está apontando para:

- A. O entendimento do Estágio enquanto eixo articulador do conhecimento no currículo, a partir do trabalho pedagógico; compreendendo o Estágio Supervisionado, como fio condutor na formação de professores, inter-relacionando com as demais áreas de conhecimentos.
- B. Práxis pedagógica, na perspectiva da compreensão unidade teoria-prática, a partir da categoria trabalho, elemento fundante na humanização do homem.
- C. O entendimento do trabalho enquanto princípio educativo<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Reconhecemos que existem posições contrárias acerca da tese do trabalho enquanto princípio educativo, porém não é nosso objetivo aprofundar tal debate. Ver em: TUMOLO, Paulo Sergio. **O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: Ensaio e análise crítica**. IN: <http://www.anped.org.br/24/ts.htm>, capturado em 11/05/2005; TUMOLO, Paulo

O trabalho como princípio educativo nos leva a entender que na escola e na universidade reproduz-se o trabalho alienado, aquele trabalho em que o sujeito não se reconhece como ser que produz/produziu o conhecimento, a partir da sua relação com a natureza, transformando-a e transformando a si mesmo.

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. 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. (SAVIANI 1992: 21).

O trabalho educativo produz nos indivíduos aquilo que foi construído pela humanidade historicamente, e são estes elementos produzidos pelo homem que são essenciais para sua humanização. A escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora tem a função de socializar este conhecimento.

Note-se que nesse conceito está formulada a necessidade de identificar os elementos culturais indispensáveis à humanização do indivíduo. Existe aí um duplo posicionamento do trabalho educativo. O trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez, requer também um posicionamento sobre o processo de formação de indivíduos, sobre o que seja humanização dos indivíduos. A questão da historicidade faz-se presente nesses dois posicionamentos. (DUARTE, 2003: 35)

Não podemos negar que o trabalho enquanto princípio educativo é o elemento vital para o processo de humanização do homem. É a partir do trabalho que o homem se reconhece sujeito que produz o conhecimento e conseqüentemente a cultura que será socializada na escola. Tem a ver com o

---

Sergio. (2005), O trabalho como principio educativo e o trabalho na forma social do capital. **Revista Educação e Sociedade**, nº90, vol.26, jan/abr. LESSA, Sergio. (2002), **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Iniciativas Editoriais. LESSA, Sergio. (2003), A materialidade do "Trabalho Imaterial". In: **Revista Outubro**, nº8.

conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e como se dará este processo de transmissão do conhecimento.

Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo, é o resultado mais direto do trabalho educativo. (DUARTE, 2003: 37)

Estes elementos que apontamos anteriormente, a partir da realidade/possibilidade, estão relacionados com a percepção de Estágio Supervisionado e estão diretamente relacionados com as concepções de homem e de sociedade. Segundo Freitas (1997) as diferentes concepções de Estágio Supervisionado revelam, na verdade, formas de pensar a sociedade e sua transformação, ou seja, diferentes projetos históricos.

(...) um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a 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. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos (FREITAS, 1987: 123).

Segundo Pimenta (2002), a formação profissional e o Estágio Supervisionado se inserem nas relações sociais que não são unívocas, iguais, mas expressam interesses desiguais, em conflito/confronto.

A compreensão de Estágio Supervisionado no currículo de formação de professores deve estar subsidiada num projeto de sociedade, de homem, de mundo, e de educação. Não podemos desvincular estas categorias na discussão/elaboração da reformulação curricular.

A visão instrumental<sup>33</sup> do Estágio Supervisionado está relacionada a uma formação profissional voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho, para o desenvolvimento das competências e habilidades. Ao contrário daquilo que defendemos para o Estágio Supervisionado

Como momento em que, em contato com realidade da escola, os alunos e professores criam possibilidades de vivenciar o processo de trabalho pedagógico, articular teoria-prática, rever a teoria à luz da realidade concreta da escola pública e voltar à prática, produzindo, nesse momento, conhecimento novo sobre a escola e a sala de aula de maneira crítica e criadora. (FREITAS, 1997).

É nesta perspectiva que devemos contribuir para a formação de nossos educandos, uma formação na qual o ser humano possa entender a realidade e nela interferir consciente, crítica e de forma transformadora.

O objeto de estudo do Estágio Supervisionado está intimamente relacionado com as problemáticas significativas<sup>34</sup> do processo de trabalho pedagógico, do processo ensino-aprendizagem, pela via da prática social contextualizada, cuja intencionalidade é dar direção ao processo de formação humana<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Ver mais em FREITAS, 1995. A partir da discussão sobre didática instrumental e didática fundamental.

<sup>34</sup> “Diríamos, pois, que o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)”. SAVIANI, Dermeval. (1991), **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez editora: Autores Associados, 10 ed, p.22.

<sup>35</sup> Ver em CHAVES, Márcia & GAMBOA, Silvio S. (2000), **Prática de Ensino: formação profissional e emancipação**. Maceió: EDUFAL, a proposta para disciplina prática de ensino do curso em licenciatura de educação física da UFPE.

### 3.2 – AS RESOLUÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA AS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LICENCIATURAS E PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: QUAL A SUA RELAÇÃO?

Para este momento será necessário trazer as discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais que foram elaboradas no intuito de delimitar referências para a reestruturação dos currículos nas Instituições de Ensino Superior. Elas determinam o perfil do formando; a duração do curso; os conteúdos que fazem parte da grade curricular, as habilidades específicas a serem adquiridas; a estruturação de cada curso; as atividades curriculares e extra curriculares; etc.

O documento do MEC que orienta as Diretrizes para a Graduação, sob o título de **Informações Básicas**, especifica e esclarece tópicos, referentes: 1) **ao perfil desejado do formando** – visando garantir flexibilidade; 2) **às competências e habilidades desejadas** - visando adaptar e integrar o perfil profissional às exigências da sociedade, nitidamente divididas em classes sociais antagônicas; 3) **aos conteúdos obrigatórios** - definindo 50% de conteúdos comuns obrigatórios; 4) **à duração dos cursos** – tendendo à redução do tempo de formação. (TAFFAREL & LACKS, 2000).

As Diretrizes Curriculares são um dos recursos que o governo encontrou para regular e controlar a formação profissional direcionada às exigências do mercado de trabalho; e com o menor tempo de permanência do aluno nas instituições superiores, com menores gastos, de preferência, ou seja, os cursos relâmpagos.

Para a elaboração/sistematização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Educação Física, o CNE realizou algumas audiências públicas, criou um grupo de assessoria, com diversas entidades acadêmicas e profissionais, entre elas: CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte), CONFEF (Conselho Federal de Educação Física), CONDIESEF (Conselho de Dirigentes de Escolas de

Educação Física do Brasil) onde foi construído um consenso<sup>36</sup> em torno das questões relativas à formação em Educação Física.

A nossa dificuldade em compreendermos as Diretrizes Curriculares decorre do fato de que ela representa um falso consenso entre as entidades acima citadas. Observamos a partir de análises das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (a partir de agora DCNEF) que a avaliação destas está baseada nas competências, nas habilidades e nos conteúdos. O curso poderá escolher o objeto de estudo para ser trabalhado na formação, mas as Diretrizes apontam o movimento humano e reconhece o caráter multidisciplinar da Educação Física, fazendo referência a todas as concepções de Educação Física.

No texto das DCNEF, as manifestações e expressões culturais estão voltadas à promoção da saúde, à formação cultural, à reeducação motora, ao rendimento físico-esportivo, para o lazer e atividades físicas, recreativas e esportivas.

A compreensão de Prática de Ensino é restrita e não considera a prática como eixo articulador do conhecimento cientificamente produzido no currículo. Uma grande contradição encontrada nas DCNEF é não se reportar às resoluções<sup>37</sup> 01 e 02 das diretrizes para formação de professores, que afirma que o Estágio Supervisionado deverá ser realizado apenas nas escolas. Nas DCNEF a intervenção profissional poderá ser realizada em diferentes campos de intervenção, ou seja, pode ser realizada em escolas e fora delas – clubes, academias, etc.

A partir do referencial do materialismo histórico-dialético, não são as nossas idéias que mudam a realidade – por melhores ou piores que elas possam

---

<sup>36</sup> Com exceção da EXENEEF (Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física), que se negou a participar por entender que tratava de um falso consenso.

<sup>37</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002 e Resolução CNE/CP 2, 19/02/2002).

ser. Isto implica dizer que devemos discutir o currículo a partir do real concreto, da contextualização histórica e cultural; ou seja, tomar a escola na sua totalidade entendendo que é a prática social das pessoas que muda a realidade ou que pode mudá-la em determinadas condições objetivas e subjetivas. Para que coletivamente possamos construir uma Organização do Trabalho Pedagógico que não seja fragmentária e hierárquica, e sim, que esteja baseada em uma orientação emancipadora do sujeito.

Segundo Soares et al (1992) o currículo na perspectiva ampliada que esteja relacionada com o projeto de escolarização do homem se utiliza de uma base material constituída por três pólos: o trato com o conhecimento; a organização escolar; a normatização escolar.

A discussão sobre currículo deverá permear todo o processo de formação de nossos alunos, porque existem, segundo SOARES et al (1992), princípios curriculares para o trato com o conhecimento que devem ser considerados na sua sistematização: a) *RELEVÂNCIA SOCIAL DO CONTEÚDO*: Sentido/significado para a reflexão pedagógica; Propiciar a interpretação da realidade social concreta; b) *CONTEMPORÂNEIDADE DO CONTEÚDO*: Ensinar o que há de mais moderno, contudo sem negar os clássicos; c) *ADEQUAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES SÓCIO-COGNOSCITIVAS DO ALUNO*: Considerar a competência cognitiva do aluno; Considerar o conhecimento do aluno; Considerar os limites e possibilidades do aluno enquanto sujeito histórico; d) *SIMULTANEIDADE DOS CONTEÚDOS*: Organização e apresentação dos conteúdos de forma simultânea; e) *ESPIRALIDADE DA INCORPORAÇÃO DAS REFERÊNCIAS DO PENSAMENTO*: Diversificar as formas de organizar as referências do pensamento (ideologia, conhecimento popular, conhecimento científico, etc.); f) *PROVISORIEDADE DO CONHECIMENTO*: Noção



de historicidade; Propiciar ao aluno a percepção de que o conhecimento expressa diferentes significados no decorrer da história.

Estes princípios são fundamentais para que, durante o processo de reformulação curricular, possamos ter clareza de quais elementos devem ser incorporados neste novo projeto de formação; uma formação omnilateral, cuja finalidade das áreas de conhecimento seja contribuir na *constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção da realidade* (SOARES et al, 1992). Os princípios citados anteriormente possibilitam romper com os princípios da lógica formal (fragmentação, estaticidade, unilateralidade, terminalidade, linearidade e etapismo) e trabalham com a lógica dialética (totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição).

Para uma formação qualificada, dentro de uma perspectiva humanizadora, o homem deve compreender a realidade complexa e contraditória para que nela possa intervir de forma consciente, autônoma e crítica. Precisamos lutar contra um currículo reducionista, que fragmente o homem e que o prepare exclusivamente para o mercado.

O mercado de trabalho, noção muito em voga na Educação Física, mas também nas demais áreas, sobretudo para a discussão dos contornos da formação profissional, diz respeito, geralmente, às análises imediatistas e apologéticas em torno da demonstração de onde é mais fácil, para nós, trabalhadores, vendermos nossa única mercadoria de trabalho, no contexto da relação capital, sem aos menos avaliar as contradições dela emanada no que tange à exploração do trabalho humano, que maximiza as relações de precariedade contemporânea. (NOZAKI, 2005: 11)

#### **4 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEFS: REALIDADE E POSSIBILIDADES PARA A SUPERAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.**

Para este momento estamos trazendo o exemplo de uma Universidade no interior do Estado da Bahia (UEFS) após examinarmos a realidade de como está configurado o Estágio Supervisionado por dentro do curso de Educação Física, após sua reformulação curricular.

A Universidade Estadual de Feira de Santana localiza-se no sertão baiano, a 94 km de Salvador. *“A Universidade Estadual de Feira de Santana é uma Instituição Pública e gratuita, mantida pelo governo do Estado da Bahia, sob o regime de autarquia, criada pela Lei 2784 de 24.01.70, autorizada a funcionar pelo Decreto Federal 77496 de 27.04.76, instalada em 31.05.76 e reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19.12.86.”*<sup>38</sup>.

Entre os documentos da UEFS pesquisados, foram analisados o Relatório do Processo de Reconhecimento UEFS: Estrutura Organizacional e Administrativa 1996/2000, v.2 (2001) e o Relatório do Processo de Reconhecimento UEFS: Avaliações 1996/2000 v.11 (2001). Dentro destes dois relatórios existem vários outros documentos da UEFS, Planejamentos Estratégicos e Relatórios de períodos distintos<sup>39</sup>.

Salientamos que uma das dificuldades encontradas para nossa análise no interior desta Universidade decorre do fato de não existir um projeto de Universidade claro. Uma profunda e clara demonstração de que os grupos hegemônicos não têm

---

<sup>38</sup> Informação no sítio: <http://www.uefs.br/uefs/texto01.htm> visitado em 20/03/2007

<sup>39</sup> Atualmente está em vigor o Plano Estratégico 2006-2009 da UEFS

projetos para a Universidade, o que encontramos é a falta de democracia e de transparência nas relações construídas por dentro da universidade.

Na maioria dos casos trata-se apenas de dirigir a instituição como “*balcão de negócios*” garantindo, ainda que provisoriamente, o poder político para tais grupos. No estágio atual das relações políticas travadas na Universidade brasileira – de um modo geral – e nas Estaduais Baianas – especificamente – tem prevalecido o domínio daqueles que vêem a Universidade como uma Instituição de prestação de serviços abrindo portas para todo tipo de privatização e alargando o modelo neoliberal de Universidade<sup>40</sup>.

Desta forma, tratamos com os documentos disponíveis. Nos Planejamentos Estratégicos estão os objetivos, as metas, a missão que a Universidade pretende alcançar, e no relatório de atividades estão os relatos das atividades que foram realizadas, um tipo de prestação de contas.

O primeiro grupo de documentos que iremos analisar será o Relatório do Processo de Recredenciamento vol.II UEFS: Estrutura Organizacional e Administrativa 1996/2000 (2001) que na sua apresentação cita que “*No conjunto, a pretensão deste documento é tornar mais claro e compreensivo o **projeto da universidade**, muitas vezes recuperando dados e informações contextuais que lhe ampliam a visibilidade, tornando-o mais próximo do leitor quanto mais ele se aproxima da realidade*” (2001, grifos do autor). Ou seja, este documento expressa a intenção (em maior ou menor grau) de explicitar a concepção de Universidade e, por desdobramento lógico, de formação que a UEFS propunha até então à sua comunidade acadêmica e à sociedade. Os documentos, Planejamentos Estratégicos

---

<sup>40</sup> Após 30 anos de revezamento no poder do mesmo grupo foi eleito na UEFS um Reitorado claramente comprometido com os Movimentos de luta e resistência (docente, funcionários e estudantil) para o mandato de 2007-2011. Em que pese já haver claros indicadores de mudança de concepção e de relações políticas no interior da UEFS salientamos que ocorreu após nossas análises bem como ao período a que se referem os documentos.

e Relatórios possuem como um dos objetivos explicitar a concepção de Universidade que permeia a instituição.

Neste mesmo documento, vol.2 de 1996/2000, consta no anexo B pág. 1, o Documento Geral de Planejamento Estratégico UEFS de 1997/2000 que demarcava como incumbência desta, a “(...) *missão de produzir e difundir o conhecimento, formando profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento da região, compromissada com o resgate social e a melhoria da qualidade de vida (2001)*”. Após levantamento dos pontos fracos e fortes da Universidade foi apontada à descrição da UEFS que deve ser construída ao longo do período de 10 anos, ou seja, a visão<sup>41</sup>. “*Queremos ser um centro de excelência na produção e difusão do conhecimento, mantendo nossa condição de Universidade autônoma, pública, gratuita e de qualidade, com reconhecida credibilidade pela contribuição no processo de transformação social e melhoria da qualidade de vida*” (2001: 26).

Contudo, 10 anos se passaram e o que observamos na UEFS (e nas demais Universidades Estaduais Baianas) é uma profunda precarização do trabalho docente; o orçamento para as quatro Universidades (UEFS, UESB, UESC e UNEB)<sup>42</sup> é insuficiente para atender as suas demandas<sup>43</sup>, conseqüentemente esta falta de estrutura compromete a produção e difusão do conhecimento, pois para a realização de pesquisa e extensão ficamos normalmente reféns de editais externos

---

<sup>41</sup> No documento visão, possui o significado da descrição da UEFS que deve ser construída ao longo de um período de tempo da ordem de 10 anos.

<sup>42</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB; Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e Universidade Estadual da Bahia – UNEB.

<sup>43</sup> Quando falamos da precarização do trabalho docente é necessário nos reportar as outras 3 (três) Universidades Estaduais Baianas por entender que não é um problemas isolado, e sim que se caracteriza uma política pública dos governos estaduais anteriores a 2007.

(CNPQ, CAPES, FAPESB)<sup>44</sup> pelo fato que as Universidades Baianas não possuem condições para atender a todas as solicitações de pesquisas realizadas pelos professores. É sabido que o processo de disputa não é equânime para grupos e áreas distintas o que acaba favorecendo a situação de *ilhas de excelência num oceano de miséria*<sup>45</sup>.

No mesmo documento, no Relatório vol.2 de 1996/2000, especificamente sobre o Documento Geral de Planejamento Estratégico UEFS de 1997/2000, existe um apêndice onde estão os Planejamentos Estratégicos Participativos das Unidades, que trata das instâncias da UEFS. No que diz respeito ao Departamento de Educação, quando se refere aos pontos fracos, diz no item: “11) falta de transporte e apoio para docentes de estágio e 12) número de alunos versus nº de professores nas disciplinas de estágio supervisionado” (2001: 77). Este é um dos problemas que ainda não foi solucionado. A Área de Prática de Ensino vem desenvolvendo atividades nas escolas sem ter as mínimas condições estruturais para a realização dos campos de vivências. Não existe transporte para deslocar professores, alunos e material didático para as escolas, a relação professor x aluno em determinadas turmas de estágio comprometem o trabalho docente e a aprendizagem do alunado<sup>46</sup>, não existe a participação dos demais colegas na supervisão e acompanhamento dos alunos nas escolas e há falta de laboratórios. Os

---

<sup>44</sup> CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

<sup>45</sup> No nosso entendimento as ilhas de excelência se caracterizam em pequenos grupos que conseguem se destacar em relação à produção do conhecimento, aos laboratórios e consolidações de grupos de pesquisas nas Universidades Estaduais Baianas.

<sup>46</sup> Existe um acordo informal na Área de Prática de Ensino que propõem os professores de Estágio Supervisionado deverão trabalhar com turmas de 15 alunos no máximo, contudo por falta de concurso na área existem professores que estão trabalhando com turmas de 30 alunos. A Área de Prática de Ensino, atualmente esta construindo um documento com o intuito de garantir turmas de 15 alunos nas disciplinas de Estágio Supervisionado, para ser avaliado no Conselho Departamental e posteriormente nas instâncias superiores da UEFS.

problemas encontrados em 1997 perduram até hoje, em outras palavras, os compromissos não são cumpridos.

Continuando a análise do Documento Geral de Planejamento Estratégico UEFS de 1997/2000, a visão “*O Departamento de Educação deverá estar reconhecido pela excelência de seu ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidos de forma articulada, com cursos de Pós-graduação estruturados, uma administração democrática e dispondo de infra-estrutura adequada.*” (2001:77). Observamos que a nomenclatura realizada nos documentos está relacionada a uma grande empresa. Palavras como: MISSÃO, VISÃO, METAS, AÇÕES e a própria organização/sistematização dos documentos em Planejamentos Estratégicos e Relatórios, refletem a concepção de universidade que se tem do grupo que se mantiveram na administração superior por 30 (trinta) anos.

Não existe uma política clara de articulação ensino-pesquisa-extensão, e da graduação com a pós-graduação; o que encontramos são trabalhos isolados de professores do Departamento de Educação tentando realizar atividades na perspectiva de integração das diversas áreas de conhecimento. Atualmente, os mesmo pontos fracos/problemas citados anteriormente ainda não foram resolvidos.

O Relatório do Processo de Reconhecimento UEFS: Estrutura Organizacional e Administrativa 1996/2000 no anexo C inclui no Planejamento Estratégico 2000/2004, a missão: “*A UEFS tem por missão produzir e difundir o conhecimento, assumindo a formação integral do homem e de profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional, promovendo a integração social e a melhoria da qualidade de vida, com ênfase na região do semi-árido*” (2001:11). A UEFS em seu calendário acadêmico vem mobilizando a comunidade acadêmica para a construção dos Planejamentos Estratégicos, sem

levar em consideração os Relatórios construídos que apontam minimamente as fragilidades da UEFS. São chamados novamente professores, diretores, alunos e funcionários para a realização de um novo Planejamento Estratégico. Ou seja, antes de solucionar os pontos fracos apontados nos primeiros Planejamentos, a comunidade é convocada para realizar o mesmo trabalho anualmente, sem a perspectiva dos problemas serem enfrentados e solucionados.

Podemos exemplificar, a partir do Planejamento Estratégico de 2000-2004 para a infra-estrutura na área de Educação Física, que foi proposto no período de 2001 a 2004 a construção de um laboratório didático de Educação Física, campo de futebol, pista de atletismo e ginásio de esportes. Após 3 (três) anos do prazo estabelecido não foram cumpridos nenhum destes compromissos.

*“A Universidade Estadual de Feira de Santana, no período de 2000-2004, manterá sua condição de universidade pública, gratuita e autônoma. Terá credibilidade como instituição de ensino de graduação e de pós-graduação de qualidade, com linhas de pesquisas consolidadas, produção científica relevante e com atividades extensionistas transformadoras da sociedade em que está inserida. A UEFS fortalecerá a sua posição de excelência em estudos do semi-árido” (UEFS, Relatório II, Planejamento Estratégico 2000-2004, 2001:11).*

Observamos que de 1997 para 2000 prevaleceu uma ênfase na questão regional na qual se encontra a UEFS, devido à necessidade de atender as demandas que estão sendo postas em Feira de Santana e cidades circunvizinhas.

Este foi, por exemplo, o argumento principal utilizado para a implantação do curso de Educação Física na UEFS: a falta de profissionais qualificados para atender as necessidades da realidade Feirense e região. Porém, o que encontramos é uma ausência de concursos no âmbito estadual e municipal, e a falta de estudos sobre os egressos, para saber onde estão os profissionais recém-formados, com o

objetivo de ratificar a hipótese de que existia uma necessidade de profissionais qualificados para atender a região.

No Relatório do Processo de Recredenciamento v. 11 UEFS: Avaliações 1996 – 2000 (2001), a compreensão que se tem sobre a avaliação está direcionada a partir de um inventário do que se fez e do que não se fez na instituição.

Em nosso trabalho enfatizamos a importância de relacionar a avaliação par dialético com os objetivos, para observar se o que foi proposto como objetivos está sendo alcançado ou não; ao tempo em que a avaliação está embebida dos objetivos que estamos nos propondo alcançar.

Vários instrumentos avaliativos na graduação foram utilizados para compreender o conhecimento dos docentes e discentes em relação à UEFS; entre os instrumentos avaliativos foi aplicado um questionário aos alunos da graduação sobre “Indicadores do Projeto Pedagógico”, com perguntas relacionadas ao percurso da formação. O resultado nos diz que, *“52% dos alunos responderam conhecer o percurso de formação do seu curso e dominam o fluxograma, em termos de carga horária e creditações. A conclusão deste questionário”*.

*O projeto pedagógico é conhecido pelos discentes e, na visão dos docentes, atende as demandas sociais, graças a um planejamento curricular capaz de desenvolver habilidades e competências necessárias ao exercício profissional. O professor está bem avaliado pelos alunos, quanto ao fazer didático-pedagógico; os discentes, na sua maioria, consideram contribuir para sua formação, independentemente das atividades curriculares obrigatórias, e afirmam existir uma boa relação professor-aluno. (UEFS, RELATORIO 11, 2001: 32)*

Contudo, o projeto pedagógico é muito mais que percurso de formação e fluxograma, o Projeto pedagógico significa uma concepção de homem, de mundo e de sociedade que se defende, além do mais um projeto de formação defende uma posição de classe, por isso que não se caracteriza apenas por um projeto



pedagógico, o projeto também é político, mesmo que ultimamente esta palavra venha sendo suprimida de livros, artigos científicos e instituições de formação.

Neste mesmo documento, Relatório do Processo de Recredenciamento v.11 UEFS: Avaliações 1996 – 2000 (2001), em anexo temos o *Resultado da Avaliação Institucional: O que se diz e sugere no 1 Relatório-síntese da Avaliação Institucional em Curso na UEFS*, é que este relatório foi o reflexo de um trabalho realizado, inicialmente, por uma comissão.

A comissão identificou 4 (quatro) grandes blocos: 1- Concepção de Universidade; 2- Gestão Universitária; 3- O acadêmico; 4- Outros aspectos. Sobre a Concepção Universitária, a partir de depoimentos, foi revelado que existe ambigüidade, ou mesmo ausência de clareza quanto à missão, metas, princípios que a universidade vem defendendo.

A comissão reconhece que existe a pressão do neoliberalismo em vincular a Universidade às exigências do mercado de trabalho; e também foi verificado no dia-a-dia, no agir e nos depoimentos, que a UEFS vem sendo uma escola profissionalizante de 3º grau. A avaliação institucional aponta para a possibilidade de constatar e criticar a realidade, para que depois possa construir os meios para superar os erros, limites, deficiências e enfrentar o Governo do Estado, desde questões salariais, perpassando pelas condições de trabalho e pela autonomia da UEFS.

Consideramos que isto se dá por falta de um Projeto Político Pedagógico da Universidade, onde os interesses concretos da maioria da população estejam contemplados; ou seja, um projeto claro de universidade. O que temos são promessas feitas e nunca cumpridas que se materializam em documentos cuja maior parte de seu conteúdo torna-se *letra morta* - visão, missão e princípios - mesmo

reconhecendo que neste relatório, especificamente, existe um convite para discutir “*visão de mundo, de sociedade, de educação, de conjuntura, de cidadania*”.

No nosso entendimento este relatório, elaborado por uma comissão, se configura como um dos documentos que mais avançam. Isto porque reconhece a importância da constatação da realidade, trazendo dados concretos; a tensão feita pelo governo sintonizado com o neoliberalismo e a importância de resgatar bandeiras do movimento docente.

A UEFS é composta por várias instâncias e departamentos, entre eles temos o Departamento de Educação – DEDU, “*Internamente, o Departamento, quanto à organicidade do trabalho docente, está dividido em três Áreas de Conhecimento nas quais os professores estão distribuídos: Área de Prática de Ensino, Área de Política Educacional e Área de Fundamentos da Educação*”<sup>47</sup>.

A Área de Prática de Ensino da UEFS vem acumulando discussões acerca da formação de professores, expressas em documentos construídos, especificamente, na Área de Prática de Ensino para o Estágio Supervisionado em licenciaturas que abrange: a) Referências para a Formação Docente na UEFS (contemplando as 300 horas proposta pelo MEC\CNE) organizada por professores da Área de Prática de Ensino em 2001; b) Proposta para regulamentação das 400 horas do Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura de graduação plena – UEFS;

O primeiro documento foi organizado com o objetivo de operacionalizar as 300 horas de Prática de Ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e de *sistematizar as discussões que vinham sendo realizadas no Departamento de Educação da UEFS sobre a problemática da*

---

<sup>47</sup> Informação no site: <http://www.uefs.br/dedu/depto.htm> visitado em 22/03/2007

*formação de professores e, especificamente, sobre o sentido do Estágio Supervisionado desenvolvido pelos licenciandos desta instituição. (RFDU<sup>48</sup>, 2001: S/P).*

Abaixo estão algumas passagens destacadas do texto RFDU, que consideramos essenciais para ampliação do debate na área de Prática de Ensino:

“A dissociação entre os conhecimentos teóricos específicos e sua aplicação têm sido motivo de preocupação também nas avaliações realizadas pelos alunos. Estes concordam que a relação reflexão-ação-reflexão-ação que consubstancia o trabalho teórico-prático fica prejudicada, devido ao pouco tempo disponível para uma reflexão mais madura sobre a sua prática profissional” (RFDU, 2001:S/P).

Podemos observar que a teorização precede a prática social, no momento que consubstancia a relação teoria/prática na compreensão da relação reflexão-ação-reflexão-ação, e não a partir da realidade concreta para posteriormente teorizar e retornar à prática social em outro patamar de conhecimento (ação-reflexão-ação). Quer dizer, aqui encontramos uma típica armadilha do pensamento idealista calcada na tese de que mudando as consciências muda-se a realidade, ou seja, a tese de que basta mudar as teorias que fundamentam a formação que o processo de formação mesmo também será modificado.

“A estrutura curricular na UEFS, dividida em disciplinas teóricas e práticas, expressa o modo como é concebido e produzido o conhecimento na UEFS, ou seja, como algo dado, finito, limitado, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer. No caso específico das licenciaturas, a dicotomia: conteúdo específico – formação pedagógica reforça a fragmentação do conhecimento: os departamentos específicos dizem o que ensinar e o Departamento de Educação orienta o como ensinar” (RFDU, 2001:S/P).

Sobre as Didáticas, compreendemos que esta fragmentação entre a Metodologia Geral e as Metodologias Específicas, diz respeito a uma determinada

---

<sup>48</sup> Na sigla RFDU, leia-se Referências para a Formação Docente na UEFS.

maneira de conceber o processo de organização do conhecimento, bem como da maneira de estruturá-lo no currículo. Trata-se da velha posição que advoga ora que existe uma maneira de ensinar tudo a todo mundo (Didática instrumental), ora que ampliando o rol de conhecimentos da metodologia do ensino, a questão estará resolvida (Didática fundamental).

A Didática fundamental se caracterizava em tratar a metodologia a partir dos elementos políticos/econômicos do País, contudo não havia avanços na essência para alteração na concepção da escola – materializado no Projeto Político-Pedagógico; e do trabalho pedagógico do professor.

Este debate está bem delineado na obra de Freitas (1995) que demonstra a fragilidade de ambas pelo fato de não permitirem apreender o processo de ensino-aprendizagem na sua concretude complexa e contraditória, bem como por não permitirem perceber a prática docente para além do conteúdo, ou seja, basta mudar o conteúdo (ou a metodologia) que o trabalho pedagógico estará plenamente alterado.

A concepção de didática, hegemônica na década de 70, era chamada de “Didática Instrumental”, porque priorizava o método e a técnica no sistema de ensino, a Didática era sustentada por instrumentos que os professores deveriam apenas aplicar nas salas de aulas. Havia um entendimento de que poderíamos ensinar qualquer conhecimento a partir da mesma metodologia.

Para contrapor a concepção da Didática Instrumental, que dava fortes sinais de esgotamento, ganhou força um movimento de renovação da Didática. Havia um movimento de ampliação do conceito da didática, reconhecendo as influências que a mesma recebia das dimensões político-econômico-sociais. A

Didática Fundamental possui como eixo central a relação ensino-aprendizagem a partir da realidade social.

Na Didática Fundamental, encontramos discussões em torno da formação humana-técnica e das dimensões político-social de forma indissociável. Havia uma preocupação em discutir o contexto histórico da educação compreendendo as suas influências no sistema educacional. Esta concepção da didática ultrapassava os limites da sala de aula, não se restringindo à metodologia do professor. Havia um debate mais ampliado sobre questões político-sócio-culturais.

Contudo, é com a Organização do Trabalho Pedagógico que podemos avançar na compreensão do que significa a escola na sociedade capitalista e o trabalho pedagógico em sala de aula, e suas possibilidades de superação no trato com o conhecimento, ou especificamente a partir da unidade metodológica<sup>49</sup>, não se restringindo apenas a uma ou outra metodologia.

“O perfil do profissional que pretendemos formar, com base nas competências evidenciadas pelo relatório da UNESCO: ser reflexivo, ser pesquisador, ser comprometido, ser autônomo, ser competente” (RFDU, 2001:S/P).

A formação direcionada à pedagogia das competências, centrada na formação unilateral, voltada ao atendimento – se não exclusivo pelo menos prioritário - das exigências do mercado de trabalho. Esta concepção de formação está sintonizada com aquilo que Duarte (2000) chama de *pedagogias do aprender a aprender*, que estão voltadas, decisivamente, para a adaptação do indivíduo à sociedade capitalista.

---

<sup>49</sup> Veremos mais adiante o conceito de unidade metodológica a partir da organização do trabalho pedagógico.

“É fundamental, pois fortalecer no professor seu querer e seu poder para que ele possa ter autonomia e assim superar a alienação resgatando a dignidade” (RFDU, 2001:S/P).

A compreensão de autonomia de forma idealista, onde apenas “o querer” do professor basta para que este consiga ter autonomia no campo de trabalho, não considera a realidade com as suas contradições e principalmente com a disputa de poder entre interesses antagônicos. Percebe-se que há toda uma estruturação lógica de base idealista que vai da concepção de homem à de escola (e à de universidade) penetrando as proposições para formação dos futuros professores.

Devemos oferecer ferramentas do pensamento para que o futuro professor possa estabelecer os nexos entre sua ação e as determinações que esta sofre no seio da escola capitalista. Só assim ele poderá compreender a realidade concreta na sua plenitude e, a partir de aproximações, entender, explicar e futuramente intervir na realidade, a partir de uma posição de classe.

Analisando este primeiro documento, é possível perceber a necessidade da construção de parâmetros teórico-metodológicos que atendam às necessidades e demandas da classe trabalhadora. Parâmetros que estejam amparados em dados da realidade e que a partir de suas contradições possamos levantar possibilidades de essência e não de aparência, na concepção de formação e conseqüentemente de estágio.

Os parâmetros teórico-metodológicos são elementos essenciais para a nossa formação com o objetivo de compreender e interferir na realidade

Parâmetros teórico-metodológicos, neste trabalho, diz respeito a um conjunto de elementos que articulados ampliam nossas possibilidades de abordar a realidade – no sentido de sua compreensão, da produção de conhecimentos, do encaminhamento de ações enfim de entender, explicar e agir no enfrentamento dos problemas postos pela existência. (SANTOS JÚNIOR, 2005: 109).

Segundo Santos Júnior (2005), os parâmetros teórico-metodológicos devem ser claros e numa perspectiva *para além do capital* devem contemplar, no mínimo, os seguintes elementos: “*projeto histórico; a crítica; a base comum nacional; a docência; o trabalho; concepção de homem*”. Os parâmetros nas instituições de formação necessitam estar presentes de forma explícita para que possamos formar jovens críticos com o objetivo de intervir na realidade.

No segundo documento, temos a proposta para a regulamentação das 400 horas do Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura de graduação plena – UEFS.

A construção deste documento foi baseada na resolução CNE/CP 2/2002 que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. A distribuição das 2800 (duas mil e oitocentas) horas mínimas, tem a dimensão do componente Estágio curricular em 400 (quatrocentas) horas a partir do início da segunda metade do curso.

A proposta de Estágio Supervisionado (400 horas), por força de lei, estabelece que este deve ser ministrado a partir da segunda metade dos cursos de formação. Na UEFS os alunos deverão elaborar, implementar e consolidar um projeto de Estágio que deverá permear os estágios I, II, III, IV<sup>50</sup>. Baseada na legislação, a Área de Prática de Ensino da UEFS entende que “*a disciplina Estágio Supervisionado deverá estar centrada, primordialmente, na organização do trabalho docente*”.

Assim, nos estágios I e II deverão ser focados os aspectos da organização e tempos escolares, da organização da escola, da educação básica (campo de estágio) e suas modalidades de ensino

---

<sup>50</sup> A organização dos Estágios no documento da Área de Prática de Ensino esta organizada por Estágio I, Estágio II, Estágio III e Estágio IV.

(estrutura administrativa, curricular, pedagógica, profissional; etc). Nos estágios III e IV, o foco volta-se para o tempo e espaço da aprendizagem. Assim, é o binômio ensino-aprendizagem que, objetiva e diretamente, deve ser tomado como objeto de estudo. A sala de aula da educação básica, suas constituições e implicações, as relações professor-aluno e o conhecimento serão tematizados e refletidos nesses momentos. É aqui que implementa-se a etapa da regência. (PRESCLGP<sup>51</sup>, 2003).

Entre as licenciaturas da UEFS, iremos nos ater no Curso de Educação Física, que neste ano de 2007 completa 10 anos de sua implantação. O curso de Educação Física da UEFS teve início em maio de 1995, a partir das portarias: 687/95 e 921/95 com a comissão de implantação do curso de Educação Física. Esta comissão tinha o objetivo de estudar as condições objetivas e subjetivas da implantação do curso de formação de professores em Educação Física na UEFS. A justificativa da implantação do curso era a demanda de profissionais para lecionarem na rede pública municipal e estadual na cidade de Feira de Santana e regiões circunvizinhas.

O curso de licenciatura em Educação Física da UEFS se encontra no Departamento de Saúde. As disciplinas de Estágio Supervisionado e Metodologia do Ensino da Educação Física são de responsabilidade do Departamento de Educação, mas até novembro de 2004 eram os próprios professores da área de Educação Física que assumiam as disciplinas citadas<sup>52</sup>. Em maio de 2004 sai o edital do primeiro concurso para professor para o curso de Educação Física pelo Departamento de Educação<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> Na sigla PRESCLGP, leia-se a Proposta para a Regulamentação das 400 Horas do Estágio Supervisionado em Cursos de Licenciatura de Graduação Plena – UEFS.

<sup>52</sup> Reconhecemos que existiam professores qualificados no curso de Educação Física que assumiam as disciplinas de Estágio e metodologia, contudo os professores da área de Educação Física não tinham relação orgânica com o Departamento de Educação (participação em reuniões da área de prática de ensino).

<sup>53</sup> Constatamos que o DEDU não possui um projeto de formação para as licenciaturas que possuem as disciplinas e o curso lotados no mesmo.



Entre os documentos averiguados trabalhamos com: O projeto de implantação do curso de licenciatura em Educação Física – currículo 523 (1996); e o Projeto de Reforma do Currículo do Curso em Educação Física da UEFS – currículo 528 (2004).

No primeiro currículo elaborado para o curso (1996)<sup>54</sup>, a disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física se localiza no 8º semestre com uma carga horária de 165 horas. O Estágio esta<sup>55</sup> organizado de forma que não existe um acompanhamento, de forma orgânica, pelo professor da disciplina Estágio Supervisionado nas escolas devido à falta de condições objetivas para a realização do trabalho *in loco* (escolas): faltam laboratórios, não existe uma Escola de Aplicação na UEFS e com isso professor e alunos precisam se deslocar para as escolas do Estado ou Município; falta carro para transportar o professor, os alunos e o material didático às escolas; os professores do curso de Educação Física não participam do acompanhamento (observação) dos alunos da UEFS nas escolas públicas, permanecendo toda a responsabilidade no professor da disciplina de Estágio.

Em sua tese, Santos Júnior (2005), aborda a ausência de parâmetros teórico-metodológicos para o curso de Educação Física da UEFS. Inicialmente ele se apropria do Relatório de Verificação das Condições de Funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS (2002) para ter um diagnóstico do curso. Foram destacados alguns problemas acerca do Projeto Político Pedagógico e currículo, que deveriam ser solucionados durante a reformulação curricular, citados abaixo

---

<sup>54</sup> Projeto de implantação do curso em Educação Física (1996), currículo – 523.

<sup>55</sup> Neste ano de 2007 continuamos a trabalhar com os dois currículos de forma concomitante.

- Não ficou evidente uma distribuição equânime da carga horária do professor com as atividades precípuas da universidade, a saber – integração ensino-pesquisa-extensão.
- Atualmente não existe explicitado publicamente um Plano ou Programa de formação continuada/qualificação/titulação dos docentes.
- Não identificamos *Linhas de Pesquisa*, mas sim Grupos em construção.
- Não identificamos processos de alocação de recursos advindos de agências como CAPES, CNPq, FAPESB.
- Existe um distanciamento entre plano de departamento e colegiado de curso.
- Não existe acompanhamento, controle e avaliação de funções e atribuições.
- Apesar de mudanças na aparência, em sua essência, não existem indicadores de alteração na organização do trabalho, nas formas de comunicação e nas relações de poder. Não se alteram formas de organização do trabalho acadêmico, de produção do conhecimento científico.
- Quanto à *utilização de tecnologias informacionais e comunicacionais*, sua utilização no interior do curso é parcial.
- Não encontramos indicadores de avaliação dos egressos
- Apesar do número elevado de disciplinas, estas não apresentam conexões entre si.
- Não identificamos núcleos agregadores, geradores e nucleadores de conhecimentos, principalmente no que diz respeito ao conhecimento identificador da área ou campo de estudo.
- É perceptível nas reuniões dos professores a necessidade do Curso oferecer condições para consolidar uma consistente base teórica e fazê-lo com uma base de condições objetivas de qualidade nacionalmente referenciada.
- A construção do conhecimento nas disciplinas é pouco enfatizada, o ensino ainda é predominantemente formal, frontal e norteado pelos conhecimentos dos professores e não nas necessidades, desafios e problemáticas significativas da área ou campo de conhecimento e de intervenção profissional.
- As contribuições teóricas de dissertações e teses de doutoramento não estão, ainda, sendo consideradas na maioria das disciplinas técnicas do currículo da graduação. Isto é visível, tanto nas referências bibliográficas indicadas, quanto no disponível na biblioteca, quanto nas leituras realizadas pelos próprios alunos.
- Não existe *tempo pedagógico previsto* para os docentes realizarem estudos e grupos de trabalho coletivo.
- A pesquisa não se constitui princípio no currículo como um todo
- Apesar das reformulações curriculares, decorrentes de exigências legais, instituídas pelo Conselho Federal de Educação, pela Resolução 03/87 e implementadas pelo Curso de Educação Física da UEFS a partir de 1997, não podem ser observadas alterações significativas no currículo de formação dos profissionais de Educação Física<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> O curso de Educação Física da UEFS realizou uma reforma curricular no ano de 2004. Está em fase de implantação de seu novo currículo. Entretanto, existem problemas graves que precisam ser corrigidos. Poucos professores participaram do processo, além da necessidade de transformar a

- O processo continua sendo orientado predominantemente por vertentes epistemológicas fenomenológicas, o que pode ser evidenciado no que os professores escrevem e publicam, no conteúdo organizado nas disciplinas, nas abordagens em discussões acadêmicas.
- Existem indícios de que a avaliação é meritocrática, classificatória, autoritária, sem unidade teórico-metodológica entre o corpo docente.
- A avaliação, assim como o conteúdo e a metodologia, são meros instrumentos e ficam isolados de todo o processo de ensino, na perspectiva da totalidade da ação educativa e do projeto político-pedagógico do curso.
- Principais contribuições teóricas-metodológicas para a Educação Física & Esporte não são localizados em um currículo com mais de 40 disciplinas. Aparecem de forma fragmentada não contribuindo para aprendizagem por parte dos alunos. O mesmo para as proposições epistemológicas.
- “O que constatamos é que, tais reflexões e estudos, sistematizados e rigorosos, não constituem o currículo de formação do profissional de Educação Física na UEFS e não foram contempladas em eventos promovidos pela instituição, o que nos leva a reconhecer a incoerência interna entre o que é anunciado como Objetivo geral e perfil do egresso e o que perpassa a estrutura do curso.” (UEFS apud SANTOS JUNIOR, 2005: 90-91)

O Relatório de Verificação das Condições de Funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS (2002) também aponta para a fragmentação e desqualificação na formação dos professores, constatamos a partir da

- A aprendizagem dos discentes, em relação a conteúdos gerais e específicos da área da Educação Física & Esporte, está comprometida.
- Existem indícios apontando que os discentes sentem-se desinstrumentalizados para o manejo, produção/crítica/socialização do conhecimento científico.
- Os discentes não estão instrumentalizados, na sua maioria, para a pesquisa, principalmente para a pesquisa crítica.
- Os discentes indicam que seus coeficientes de rendimento são bons. A maioria situa-se na média
- Nenhum aluno recebe bolsa de Iniciação Científica. O que recebe é orientado por professor de outras áreas e não ligados a área da Educação Física.
- O PET - Programa Especial de Treinamento da CAPES, não existe.

---

construção e avaliação do projeto político-pedagógico uma atividade permanente. Desta forma, se as medidas necessárias não forem tomadas urgentemente, é muito provável, que esta reformulação também não promova alterações significativas na essência do processo de formação. (NOTA DO RELATÓRIO)

- Uma defasagem na relação discente e corpo técnico-administrativo. Constatamos uma média simples de 273 alunos para o único técnico-administrativo
- Quanto à *monografia* constatamos que os discentes ressentem-se de orientações e de nexos com projetos investigativos e de pesquisas que os docentes estejam desenvolvendo
- O corpo discente destaca-se pela sua *autodeterminação*, em relação a *organização estudantil*, visível na página do diretório acadêmico e na participação dos estudantes em eventos, regionais e nacionais.
- Os discentes reclamam que a teoria não é aplicável na prática, que existe uma dissociação entre teoria e prática, entre o que os professores falam em sala de aula e a realidade nas instituições. Muitos mencionam que aprenderam muito mais fora do curso do que no curso mesmo.
- Existem aproximadamente 300 alunos
- Não foram localizados dados sobre *origem do alunado e perfil sócio-econômico dos ingressantes*, junto ao Curso.
- *Ingresso* por vestibular, ocorrendo também transferências.
- O número de alunos aprovados é igual ao número de alunos matriculados na maioria das disciplinas. Os problemas surgem na área biológica, em algumas disciplinas onde o número de alunos reprovados chega a 30%.
- A *taxa de evasão do curso*, os discentes testemunham que é pequena e que não existe caso de jubramento, vez que o curso é recente (1997)
- Registram-se 31 evasões em quatro anos, embora 07 tenha sido para ingressar em outros cursos na própria UEFS.
- O número de alunos diplomados nas turmas é relativamente pequeno, considerando o número de ingressantes e que isto decorre da necessidade de trabalhar o que retarda a formação, pois são realizadas poucas disciplinas por semestre.
- “O que observamos na UEFS é que não existe um projeto maior de oferecimento das modalidades, ou disciplinas ou atividades abertas para todos os discentes matriculados na Universidade, com base em uma compreensão de universidade onde as atividades corporais e esportivas sejam privilegiadas como experiências curriculares relevantes para as jovens gerações.” (UEFS, 2002:21).
- Necessidade de ampliação dos meios de *assistência estudantil* para garantir não só o ingresso no Curso, mas também a permanência e conclusão.
- Em média são no máximo 30 alunos por turma, nas turmas específicas.
- Os discentes reclamaram muito da falta de oportunidades para orientações científicas e acesso a bolsas. Existem pouquíssimos discentes com bolsa ou de iniciação ou de monitoria.
- O número de bolsas (monitoria, Iniciação científica, Trabalho e Auxílio especial) está em franca queda contrastando com a demanda que cresce a cada ano. Bolsas de Monitoria (Departamento de Saúde) queda de 33% de 1999 para 2000; Bolsas de Iniciação Científica: 1999 a demanda bruta foi de 127 e foram ofertadas 71 bolsas; em 2000 a demanda bruta foi de 181 e foram ofertadas 78 bolsas; Bolsas de Trabalho: queda de 43% de 1999 para 2000; Bolsas Auxílio Especial: queda de 19% de 1999 para

2000.

- Outro dado importante não disponível é sobre a atuação dos alunos egressos em sua área de formação.
- O maior índice de empregabilidade vem se dando no Setor Educacional (depoimento dos alunos entrevistados).
- Um dos pontos de estrangulamento do curso diz respeito às *orientações e credenciamento dos docentes para alocar recursos (bolsas) em agências como a FAPESB, CAPES e o CNPq.* (UEFS *apud* SANTOS JÚNIOR, 2005: 89-90).

Os problemas indicados pela comissão de verificação das condições de funcionamento do curso de licenciatura em Educação Física não foram solucionados, sequer foram construídos os meios para tal, de maneira que a resposta à avaliação se deu de forma apenas burocrática, o que se refletiu naquele que seria futuramente o documento oficializador da reforma curricular.

Em 2004 é iniciado o processo de implantação do currículo novo no curso de Educação Física, depois de várias reuniões e debates foi elaborado o Projeto de Reforma do Currículo do Curso de Educação Física da UEFS.

No documento Projeto de Reforma do Currículo do Curso em Educação Física da UEFS – currículo 528 (2004) existe algumas referências em torno de princípios teórico-metodológico, com o intuito de subsidiar os conteúdos e ementários curriculares, contudo o curso de Educação Física não possui claro o Projeto Político Pedagógico.

Observamos que as alterações na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física foram a partir da sua carga horária e na sua distribuição na grade curricular, seguindo as orientações das Resoluções (01/2002 e 02/2002) do CNE; contudo, nossas constatações indicam que as alterações não atingiram a infraestrutura em que se encontra a Área de Prática de Ensino, e a co-responsabilidade dos demais professores do curso, mantendo a responsabilidade da supervisão dos

alunos estagiários da UEFS exclusivamente no professor da disciplina e no professor da escola pública.

O Estágio Supervisionado, no currículo novo, está distribuído em 4 (quatro) estágios de 100 horas cada, com a seguinte composição: 5º semestre, Estágio Supervisionado I - 100h. Conhecimento das atividades pedagógicas: planejamento, metodologia, conteúdos, objetivos e avaliação. Análise, observação e co-participação no ensino da educação física nos níveis de educação: infantil, fundamental e médio; 6º semestre, Estágio Supervisionado II - 100h. Conhecimento das atividades pedagógicas: planejamento, metodologia, conteúdos, objetivos e avaliação. Regência no ensino da educação física no nível de educação: infantil; 7º semestre, Estágio Supervisionado III -100h. Conhecimento das atividades pedagógicas: planejamento, metodologia, conteúdos, objetivos e avaliação. Regência no ensino da educação física no nível fundamental; 8º semestre, Estágio Supervisionado IV - 100h. Conhecimento das atividades pedagógicas: planejamento, metodologia, conteúdos, objetivos e avaliação. Regência no ensino da educação física no nível médio da educação básica.

Fazemos a crítica de como estão organizados os Estágios Supervisionados no documento da Reformulação Curricular do Curso de Educação Física. O Estágio I configura o primeiro momento dos alunos ao campo de vivência, realizando atividades pedagógicas, além da observação e da co-participação no ensino da educação física nos níveis de educação: infantil, fundamental e médio. Contudo, será no Estágio IV que os estagiários irão poder realizar a regência de nível médio da educação básica. Ou seja, existe um vácuo enorme entre o Estágio I e o Estágio IV deixando bastante claro que não existe uma articulação entre os

Estágios e entre os Estágios Supervisionados e as demais áreas de conhecimento, já que não se reconhece o Estágio como eixo articulador do conhecimento.

Outro elemento que precisa ser exposto é a falta de diálogo entre a proposta da Área de Prática de Ensino, com as ementas que estão sendo propostas para o novo currículo de formação de professores de Educação Física da UEFS, que significa uma das fragilidades existentes entre as ações intradepartamentais, bem como da própria concepção de Educação Física vigentes na UEFS.

Com o intuito de contribuir com o trabalho que está sendo desenvolvido na Área de Prática de Ensino, na perspectiva de atender a uma formação para além do capital, na concepção omnilateral e que esteja fundamentada numa formação sólida e ampla, levantaremos alguns elementos de superação a partir da categoria realidade/possibilidade.

1. A partir da prática, do real, refletir criticamente e teorizar para retornar à prática social em outro nível, qualitativamente superior. Ação – reflexão – ação. Para levantar possibilidades concretas precisamos ter elementos da realidade concreta.
2. Reconhecer a unidade entre os departamentos e áreas de conhecimento. Quando falamos de formação não podemos entendê-la como blocos de conhecimentos separados. A superação da fragmentação da teoria x prática, a partir da práxis transformadora<sup>57</sup>.
3. A auto-organização dos alunos. Segundo Pistrak (2000), a auto-organização dos estudantes é essencial, e que seja para além da sala de aula, garantindo a interação dos níveis da sala de aula, escola e sociedade.

---

<sup>57</sup> Ver em VAZQUEZ, A. Sánchez. (1977), **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

4. Ampliar a formação dos educandos na sua totalidade, omnilateral, e não apenas a partir das competências básicas direcionadas ao mercado de trabalho; e sim, uma formação que atenda as necessidades do homem na sua plenitude.
5. A Prática de Ensino/Estágio Supervisionado devem estar articulados não apenas com a Didática (disciplina na formação de professores), mas também com o Projeto Político-Pedagógico do curso e com as demais áreas de conhecimento.
6. A elaboração do Projeto de Estágio construído conjuntamente com todos os envolvidos: alunos e professores da universidade e principalmente com os professores do campo de estágio/escola.
7. A pesquisa enquanto princípio metodológico – além da transmissão do saber, devemos priorizar a produção do conhecimento; isto porque a universidade é o *locus* privilegiado da produção do conhecimento<sup>58</sup>.
8. A apreensão das categorias da organização do trabalho pedagógico: na escola e no trabalho pedagógico.

---

<sup>58</sup> TAFFAREL, Celi; SANTOS JÚNIOR, Cláudio L. e ESCOBAR, Micheli O. (2003), Parâmetros teórico-metodológicos para o ensino e a pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer. In: TAFFAREL, Celi; CHAVES, Márcia e GAMBOA, Silvio S. (Orgs.) **Prática Pedagógica e produção do conhecimento na Educação Física & Esporte e Lazer**. Maceió, EDUFAL, pp 59-82.



## **5 – CONCLUSÕES E DESDOBRAMENTOS A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PROJETO DE UNIVERSIDADE E PROJETO DE FORMAÇÃO NA UEFS.**

O capítulo anterior teve como objetivo trabalhar com os elementos da reformulação curricular num curso de formação de professores no Estado da Bahia – UEFS. Para este capítulo estaremos apontando possibilidades de superação de um currículo ampliado que atenda as necessidades da classe trabalhadora, e para isto estaremos trabalhando com o conceito de Organização do Trabalho Pedagógico, com a perspectiva da formação omnilateral.

Para Freitas (1995) numa concepção avançada de educação, o termo Didática deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico, com o objetivo de compreender a escola capitalista a partir de suas contradições, para que possamos apontar possibilidades de sua superação. Nesta perspectiva a Didática seria “apenas” uma disciplina integrante do curso de formação de professores.

A Organização do Trabalho Pedagógico deve ser compreendida em dois níveis:

- a) como o trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente na sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico escolar, como Projeto Político-Pedagógico da escola. (FREITAS, 1995: 94).

A Organização do Trabalho Pedagógico nos oferece a possibilidade de compreender a escola por dentro do sistema capitalista, devido ao fato de trabalhar com categorias empíricas: objetivos-avaliação, conteúdo-método, trabalho, unidade metodológica (interdisciplinaridade) e auto-organização - no âmbito da escola, e/ou no da sala de aula.

Estamos fazendo a opção político/pedagógica em utilizar a obra de Freitas (1995) como referência fundante para a análise da Organização do Trabalho Pedagógico, por compreender que qualquer alteração de concepção de educação e escola não poderá estar desvinculada de um Projeto Histórico e de categorias empíricas da escola e da sala de aula.

Devemos deixar claro que não estamos nos referindo à escola de forma restrita isto é, a educação básica: formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Compreendemos escola na sua amplitude, enquanto instituição de formação, da educação básica ao ensino superior.

Com isso, defendemos que, se na UEFS não houver uma alteração da Organização do Trabalho Pedagógico, os alunos não terão uma formação baseada *para além do capital*. Isto porque com a alteração da Organização do Trabalho Pedagógico, a UEFS constituiria um Projeto Político Pedagógico claro, articulado a um Projeto Histórico - socialista - que atendesse as necessidades e aspiração da classe trabalhadora, que são justamente aqueles que são incluídos no sistema capitalista, com o objetivo de “mover” a economia, mas excluídos do acesso aos meios de produção.

Com o entendimento da natureza e especificidade da educação, percebemos que o conhecimento não deve ser apenas transmitido, e sim construído coletivamente, reconhecendo-o enquanto trabalho material. Segundo Freitas (1995) na educação a produção/apreensão do conhecimento dá-se a partir da relação aluno/professor-saber-trabalho material.

Para entender a formação humana na escola precisamos trabalhar com conceitos e categorias que são vitais para o entendimento da Organização do Trabalho Pedagógico. Freitas (1995) conceitua teoria a partir de Kopnin (1978) que

se caracteriza por compreender a descrição de conjunto de fatos, a sua explicação e as leis a que estão subordinados. A teoria nos dá elementos para compreender o fenômeno, aquilo que está acontecendo com certa regularidade.

A construção de uma teoria se caracteriza por refletir o que está sendo desenvolvido na prática. Temos, portanto, a teoria como explicação da prática. Assim como a prática é a materialização da teoria na sua concepção dialética.

A Teoria Educacional está apoiada em um Projeto Histórico, mesmo que este não esteja mencionado claramente, com o objetivo de apontar que tipo de homem se quer formar. Teoria Educacional e Teoria Pedagógica são elementos fundamentais na elaboração de uma proposta de formação educacional. Para uma perspectiva de formação deve-se apontar qual tipo de sociedade estamos defendendo e formando (Projeto Histórico) e qual explicação de educação deverá subsidiar a teoria pedagógica.

A Teoria Pedagógica deve ser constituída com a contribuição dos conhecimentos de pedagogos, de especialistas em diferentes áreas de conhecimento que sirvam de referências para a pedagogia (filosofia, sociologia, psicologia, etc.), e estudiosos que se especializaram na metodologia do conteúdo específico a ser trabalhado em sala de aula (química, português, matemática, entre outras).

A Teoria Pedagógica procura as regularidades do trabalho pedagógico, ou seja, aquilo que é constante, substancial, aquilo que é universal. A sua fundamentação constitui em princípios norteadores do trabalho pedagógico.

O Departamento de Educação da UEFS possui em seus documentos implicitamente, uma concepção de Teoria Educacional e de Teoria Pedagógica, que está em consonância com o Projeto de Universidade que a instituição defende. Esta

concepção de Universidade e de Educação hegemônica, na UEFS, não contribui para uma formação omnilateral.

O Projeto de Universidade na concepção emancipatória precisa conter em seus documentos de forma clara uma Teoria Educacional e uma Teoria Pedagógica. Esta articulação irá oferecer uma unidade entre Projeto de Universidade e Projeto de Formação, favorecendo o trabalho docente, garantindo o que é essencial para formação dos alunos. Este Projeto de Formação na UEFS estaria sendo amparado na perspectiva omnilateral, onde haveria uma formação para além do mercado de trabalho, uma formação que pudesse atender aos interesses da classe trabalhadora do semi-árido.

A categoria objetivos/avaliação se constitui como fundamental para a compreensão e transformação da escola. Esta categoria na escola capitalista possui a função de seleção, a avaliação se caracteriza fundamentalmente em aprovação e reprovação do aluno, e assume a conotação de punição para os alunos.

Objetivos e avaliação são categorias que deve ser analisadas dialeticamente. Na avaliação são incorporados os objetivos que devem ser alcançados, para que se possa ter uma direção. Enquanto os objetivos devem ter a avaliação para que possamos observar se houve apreensão do conhecimento proposto.

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

Precisamos analisar avaliação/objetivos em dois níveis: o primeiro na escola, explicitado no Projeto Político-Pedagógico; e o segundo no ensino - em sala de aula. Estes dois níveis interagem; não existe uma dicotomia. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação; e a avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção; permite verificar o estado concreto de objetivação.

No Projeto de Universidade é fundamental dizer quais são os seus objetivos, o que se pretender alcançar ao final da formação do seu alunado e quais serão os critérios e os instrumentos avaliativos que serão utilizados. A categoria objetivos/avaliação precisar estar presente no Projeto de Universidade da UEFS, no Projeto de Formação dos Departamentos, especificamente do Departamento de Educação, e conseqüentemente nos Planos e Relatórios de Trabalho dos Professores.

Segundo Veiga (1995), o Projeto Político-Pedagógico está inserido na Organização do Trabalho Pedagógico. Para a sua construção devemos ter elementos da organização escolar como um todo, e da sala de aula. A sua construção deve ser a partir das problemáticas da prática social, da educação, da organização escolar e da relação entre ensino-aprendizagem.

Segundo Mészáros (2005), a educação na sociedade capitalista tem duas funções centrais: 1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político (internalização dos valores da sociedade).

Enfim, a escola capitalista possui uma função social seletiva com o propósito de atender aos postos de trabalho da sociedade. Ou seja, a escola no seu interior é seletiva, hierárquica, excludente, e contraditória. *“A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual*

*está inserida e encarregam os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções.” (FREITAS, 1995: 95).*

Esta análise é fundamental para que - a partir das contradições da escola -possamos levantar possibilidades de transformação. A avaliação deve ser entendida como uma conseqüência de toda a interação entre o professor, os alunos e a escola, construídos durante o ano letivo.

Com análise da categoria avaliação/objetivos é possível reconhecer a sua relação com a unidade conteúdo/método, devido à Organização do Trabalho Pedagógico. A fragmentação dos conteúdos trabalhados nas escolas impõe uma avaliação também fragmentada.

Todo conteúdo, na sua materialização existe um método; e todo método possui um conteúdo a ser trabalhado, a ser ensinado. *“Não existe (...) Uma forma que não esteja embebida de conteúdo, que não organize o movimento e a atividade de um conteúdo, do mesmo modo que não existe um conteúdo que não se expresse estruturalmente em determinada forma” (ROSENTHAL E STRAKS apud FREITAS, 1995: 97).*

Existem três aspectos para que a categoria conteúdo/método esteja comprometida: ausência do trabalho material como princípio educativo, a fragmentação do conhecimento na escola e a gestão escolar.

Primeiramente, o trabalho caracteriza-se pela forma como o homem age na natureza transformando-a para atender as suas necessidades de sobrevivência. Esta compreensão do trabalho, enquanto categoria, perpassa de um pensamento dialético, isto porque quando o homem modifica a natureza, também se modifica.

Infelizmente, na escola o aluno não se reconhece enquanto ser capaz de produzir conhecimento; ele apenas assimila o conhecimento que o professor está

transmitindo. Esta desapropriação com o trabalho pedagógico faz com que o conhecimento não tenha significado para ele.

O estranhamento do homem com o trabalho, na sua concepção fundante, se caracteriza como uma das dicotomias históricas na organização do trabalho (divisão social do trabalho: trabalho manual X trabalho intelectual), porém existem outros elementos que refletem esta fragmentação: teoria X prática; conteúdo X forma; objetivos X avaliação.

Segundo Freitas (1996), o trabalho enquanto categoria possibilita a articulação/ superação da dicotomia teoria/prática, isto porque o trabalho caracteriza-se como trabalho material, socialmente produtivo.

A educação é um trabalho não-material - uma produção espiritual, ou seja, forma pela qual o homem apreende o mundo - além de ser um produto que não se separa do ato de produção. Representa uma base para o trabalho não-material, porque a educação é um trabalho não-material dentro da prática social global. Por isto a dificuldade de compreender a categoria trabalho na educação (SAVIANI, 1992).

Em outras palavras, no nosso entendimento a formação profissional deve ser entendida como

O processo amplo de preparação científica, pedagógica, ética, política e técnica, de quadros profissionais para atender as demandas e reivindicações sociais, de produção do conhecimento e de formação continuada da categoria, em termos de atualização para o exercício da prática profissional, a discussão sobre formação e currículo passa necessariamente pela consideração das modificações conjunturais/estruturais que se exprimem nas demandas postas à profissão e exigem respostas da categoria para atender aos interesses que estão em jogo (CHAVES & GAMBOA, 2000:171).

No segundo momento, a interdisciplinaridade é um dos elementos centrais na organização do trabalho pedagógico, isto porque é a possibilidade de produzir e compreender o conhecimento na sua totalidade, e não de forma fragmentada e estanque. *“A interdisciplinaridade é entendida como interpretação de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo.* (FREITAS,1995: 91).

A interdisciplinaridade na escola é a possibilidade de compreender que o conhecimento é produzido na sua totalidade, o objeto de estudo a ser pesquisado tem relações com os elementos mais gerais e com as estruturas particulares.

A interdisciplinaridade não é mais do que a intenção de pesquisar a realidade, em toda as suas relações e interconexões, por meio de um método integral de investigação (como propõe Kedrov 1981) na base do qual encontra-se o materialismo dialético, núcleo da filosofia marxista. (FREITAS, 1995: 109)

Com uma sociedade dividida em classes, conseqüentemente temos uma divisão social do trabalho (trabalho intelectual x trabalho manual) que irá contribuir na fragmentação do conhecimento: teoria/prática.

Sobre o terceiro elemento da relação conteúdo/método temos a administração escolar em que encontramos um embate entre a gestão autoritária e uma participação do coletivo escolar, entre professor/aluno e direção/coletivo.

Trata-se da participação crítica na formulação do projeto político-pedagógico da escola e na sua gestão. Implica a valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória *que se apropria da escola* de forma crítica. Mais ainda, significa que tal apropriação se estenda ao interior da ação pedagógica, rompendo com as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber. (FREITAS, 1995: 111).

Devemos esclarecer que a objetivação se caracteriza como aquilo que vai dando significado humano ao novo conhecimento.



Segundo Veiga (1995), a gestão democrática deve repensar a estruturação do poder na escola, a sua socialização propicia a participação coletiva daqueles que constroem a escola.

Será Pistrak (2000) que chamará a atenção para a questão da auto-organização dos estudantes que é essencial, para além da sala de aula, garantindo a interação dos níveis da sala de aula, escola e sociedade.

A relevância destas três características da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista (ausência de trabalho material, fragmentação e alienação) leva-nos a reconhecer que somente a sua superação na prática escolar, à luz de um projeto histórico alternativo, pode nos conduzir para além dos limites dessa organização do trabalho pedagógico e permitir, na prática, o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor/aluno e a própria gestão escolar. (FREITAS, 1995: 114).

A auto-organização na escola possui a função de organizar a vida escolar de forma autônoma, coletiva, ativa e criativa as crianças e os jovens e que o professor será o mediador para a consolidação deste processo, mas que toda a comunidade escolar deverá contribuir para a sua efetivação.

Como já dissemos, não atribuímos importância às formas precisas da auto-organização, e as diretivas dadas aos diferentes organismos que ela comporta devem ser flexíveis e suscetíveis de evolução. Devem atender aos seguintes critérios: 1º) coesão do coletivo; 2º) idade das crianças; 3º) tarefas atuais da organização autônoma; 4º) condições locais. (PISTRAK, 2000: 206).

Pistrak compreende que para a coordenação da auto-organização se deve traçar princípios que possam contribuir na sua materialização.

Ou seja, os 3 (três) aspectos que devem estar presentes na categoria conteúdo/método: o trabalho material como princípio educativo, a superação da

fragmentação do conhecimento na escola e a gestão escolar democrática contribuem para o Projeto de Formação na perspectiva omnilateral.

Pelos documentos analisados da UEFS, da Área de Prática de Ensino, e a localização no currículo, das disciplinas Estágios Supervisionados do Curso de Educação Física constatamos que estes 3 (três) elementos não estão presentes, conseqüentemente, comprometendo a formação substancial dos alunos da UEFS. Como disse Taffarel (1993) há mais de 10 anos, trata-se de uma desqualificação no processo de qualificação.

Sobre a gestão escolar, especificamente, iremos exemplificar um fato ocorrido na UEFS no ano 2002. O Diretório Acadêmico da UEFS tinha uma pauta de reivindicações, entre os pontos de pauta, havia a ampliação da representação estudantil junto ao CONSEPE<sup>59</sup>. O Reitor assinou um acordo com os alunos afirmando que iria ampliar a representação. Tempo depois, o Reitor comunicou à comunidade acadêmica que tinha entrado em contato com as instâncias jurídicas e tinha sido informado que não poderia atender à reivindicação dos alunos. Os alunos protestaram ocupando a reitoria, o Reitor entrou na justiça com mandato de reintegração de posse, e a mando do Magnífico a polícia militar entrou no campus com o objetivo de expulsar os alunos da reitoria da UEFS. Neste momento foi necessário que o movimento docente intervisse para que as coisas não fossem levadas às últimas conseqüências, isto porque por muito pouco não aconteceu um desastre no campus da UEFS.

Devemos deixar claro que esta prática fere os princípios de uma gestão democrática, se caracteriza em uma gestão autoritária em que inviabiliza o diálogo

---

<sup>59</sup> Conselho Superior de Pesquisa Ensino e Extensão.

entre as partes, neste caso administração superior, na figura do magnífico Reitor, e o movimento discente.

Estas categorias que constituem Organização do Trabalho Pedagógico a qual estamos defendendo, possuem princípios e parâmetros que deverão estar presentes nos documentos mais gerais da formação, entre elas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, e que no nosso caso são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física.

Sobre estas Diretrizes compreendemos que não contribuem para a qualificação durante o processo de formação dos professores, isto porque nas Diretrizes predominam os conteúdos específicos de cada área, não abrindo espaço para a discussão das problemáticas atuais, da sociedade, do homem, da luta de classes, das contradições do cotidiano, etc. Elementos estes, imprescindíveis para uma formação profissional de qualidade. Homens que tenham consciência do seu papel na sociedade como seres transformadores e políticos; e não um currículo que esteja direcionado exclusivamente para as competências que o mercado exige.

As Diretrizes não favorecem a organização de um currículo que possa formar homens críticos, que compreendam o contexto atual e as relações sócio-político-econômicas. Por entender que é fundamental esta compreensão da realidade, para a formação dos nossos alunos é que defendemos a retirada das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (07/2004)

Os currículos são reflexos de projetos de sociedade, de formação humana e de universidade distintos. A perspectiva hegemônica<sup>60</sup> de currículo está materializada de forma fragmentada - teoria/prática; organizadas em disciplinas, negando a possibilidade da construção do conhecimento na perspectiva

---

<sup>60</sup> Ver mais em GRAMSCI, Antonio. <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv52.htm#hegemonia>. Acessado dia 22/10/2006

interdisciplinar; e não contribui na construção do pensamento científico. O currículo não é neutro, traz sempre – de forma clara ou não - uma posição de classe.

Para avançar na discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais precisamos apontar elementos na constituição de currículos para formação de professores no intuito de:

(...) superando as visões de currículo que se caracterizam pela organização formal, linear e fragmentada de disciplinas convencionais, e por uma excessiva carga de disciplinas obrigatórias com grandes vínculos de pré-requisitos. A intenção é consolidar uma consistente base teórica, fazendo-o a partir da teoria do conhecimento que possibilita a construção do conhecimento teórico como categoria da prática, permitindo a organização do conhecimento de forma espiralada, em ciclos, da constatação de dados da realidade, às sistematizações, generalizações, ampliações e aprofundamento. Para consolidar uma base teórica a prática deve ser o eixo articulador do conhecimento no currículo, tendo a História como matriz científica. (TAFFAREL, 2004:111).

Neste estudo constatamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física não avançam na discussão da formação, na perspectiva omnilateral. Um dos pontos que observamos é o local da disciplina Estágio Supervisionado no currículo e no processo de formação, isto é ele não está sendo considerado como eixo articulador do conhecimento cientificamente produzido. Outro elemento é o entendimento de alguns cientistas da área da Educação Física em estar retomando a dicotomia licenciatura x bacharelado. Na nossa análise existe uma incongruência entre as diretrizes da Educação Física (resolução 07/2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002), especificamente para Estágio afirma:

*“O Estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas*

*de ensino, deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso e ser avaliado pela escola formadora e a escola campo de estágio.”*

Enquanto na Resolução 07/004; Art. 10 parágrafo 2º:

*“O Estágio profissional curricular representa um momento de formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.”*

Precisamos ter um Projeto de Estágio/Prática de Ensino que não compactue com a concepção de formação a partir daquela defendida pelo capital, para que o Estágio Supervisionado não se torne o momento de aplicação da metodologia do ensino.

Existe uma sobrecarga no Estágio Supervisionado pelo fato de ser concentrado nele a responsabilidade da formação profissional do professor, devido ao seu caráter integrador entre conteúdo específico e conteúdo pedagógico; fragmentação da formação que leva à sua realização apenas ao final do curso que limita a possibilidade de relacionar os nexos internos às determinações históricas, sua integração aos demais conteúdos, disciplinas e áreas do currículo; tempo pedagógico reduzido; e a dicotomia teoria-prática.

Após analisar os documentos da Área de Prática de Ensino do Departamento de Educação e do Projeto de Reformulação do Currículo do Curso de Educação Física da UEFS, observamos que os elementos que defendemos, enquanto princípios e parâmetros para uma formação omnilateral, não estão presentes nos documentos acima citados.

A partir da constatação da realidade: currículo fragmentado e conservador, a falta de diálogo entre Departamentos e entre as próprias áreas de conhecimento, bem como a ausência de uma concepção que perceba o Estágio Supervisionado enquanto eixo articulador do conhecimento é possível concluir que o projeto hegemônico de formação na UEFS não contribui para uma formação calcada na omnilateralidade. Dessa forma, os estudantes desta instituição, quando muito, desenvolver-se-ão unilateralmente. O que não ajuda a formar pessoas/profissionais – entre os quais professores/professores de Educação Física – para enfrentar as demandas postas pela realidade atual (no campo e na cidade) extremamente complexa, e fortemente excludente.

No Estágio Supervisionado, a prática do professor envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações. Não podemos desconsiderar estes elementos de uma prática pedagógica comprometida com uma formação qualificada na sua totalidade.

A discussão que Freitas (1995) traz nos seus estudos supera a discussão específica da didática, ampliando as possibilidades de compreender a escola e a sua organização de forma geral (a sua relação com a sociedade) e especificamente (na sala de aula).

A partir da análise dos documentos da Área de Prática de Ensino da UEFS é possível perceber uma imensa lacuna quanto à discussão sobre Organização do Trabalho Pedagógico enquanto um dos elementos fundamentais na construção de parâmetros teórico-metodológicos para formação de professores, na perspectiva de formação omnilateral. A orientação geral que nós estamos propondo para o Estágio Supervisionado é privilegiar a noção de organização do processo de trabalho pedagógico conforme Freitas (1995), destacando-se o trato com o

conhecimento, o tempo pedagógico para novas aprendizagens sociais e suas relações com o Projeto Político-pedagógico da instituição, projeto de escolarização/projeto histórico.

A reestruturação do curso de Educação Física da UEFS, não apresenta de forma clara elementos da Organização do Trabalho Pedagógico - Projeto Político-pedagógico: concepção de homem, projeto histórico, escola, educação e educação física; e Trabalho Pedagógico: conteúdo-método, objetivos-avaliação, trabalho, unidade metodológica (interdisciplinaridade), auto-organização. Para que ocorra uma alteração no processo de formação dos professores, a partir da referência de uma formação omnilateral, é necessário uma reconfiguração da Organização do Trabalho Pedagógico que dê conta dos elementos supracitados.

A configuração das dimensões científicas, técnicas, pedagógicas, éticas, morais e políticas deve ser a concepção nuclear na orientação do currículo de formação inicial e continuada do professor de Educação Física. Além de dominar os processos de construção e os meios de produção do conhecimento científico que fundamentam e orientem sua ação profissional, é imperioso que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ações morais, éticas e políticas libertadoras, emancipatórias, na perspectiva da sociedade de classes. (TAFFAREL, 2004: 116).

Defendemos, assim como a ANFOPE, que os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação devem estar subsidiados em princípios que possam contribuir para a formação numa perspectiva emancipatória, e não numa concepção de formação que deverá atender as exigências exclusivamente do mercado de trabalho:

- \* a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
- \* a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;
- \* o **trabalho pedagógico** como foco formativo;

- \* a **sólida formação teórica** em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- \* a ampla formação cultural;
- \* a criação de experiências curriculares que permitam o **contato dos alunos com a realidade da escola básica**, desde o início do curso;
- \* incorporação da **pesquisa como princípio de formação**;
- \* a possibilidade de vivência, pelos alunos, **de formas de gestão democrática**;
- \* desenvolvimento do **compromisso social e político da docência**;
- \* a reflexão sobre a **formação do professor e sobre suas condições de trabalho**;
- \* *avaliação permanente* dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão. (ANFOPE, 1998:3).

Segundo Santos Júnior (2005) a compreensão da docência enquanto base da identidade do profissional na área da Educação/Educação Física deverá estar subsidiada em 3 (três) elementos imprescindíveis na sua formação.

Defendemos a docência sobre a base do domínio de três eixos chave. O primeiro é o domínio dos Macro-conceitos da área (Esporte, Saúde, Lazer, Ginástica etc.); O segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (Teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como se aprende); e o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (Organização do trabalho pedagógico – teoria pedagógica X metodologias específicas). Este tripé caso não esteja articulado estarão comprometidas às possibilidades de atuação dos futuros professores. (SANTOS JÚNIOR, 2005: 117).

Contudo, não é apenas a discussão da Área de Prática de Ensino e, especificamente o Estágio Supervisionado que estamos entendendo como elemento central para a discussão de formação de professores. É necessário também, que a UEFS tenha um Projeto de Universidade claro, que aponte para uma concepção de formação articulada a um Projeto Histórico *para além do capita*, superando a visão instrumental-burocrática que se limita a postergar as reivindicações em detrimento da construção de Planos Estratégicos e Relatórios.



A construção deste novo Projeto de Universidade deverá ser construída de forma democrática, com a participação da comunidade acadêmica que contribuirá no desenvolvimento de futuros trabalhos a serem materializados por dentro dos departamentos, dos cursos de graduação e de pós-graduação, e das linhas de pesquisas.

Os limites encontrados neste trabalho nos abrem possibilidades de novos estudos, temos a intenção de aprofundar estudos sobre as problemáticas significativas da formação profissional e mundo do trabalho, especificamente em relação à ausência da categoria trabalho durante o processo de formação.

A nossa perspectiva é que este trabalho possa contribuir não apenas, momentaneamente, com uma Universidade no interior da Bahia, mas que possa alcançar outras Universidades que estejam passando pelo processo de reformulação curricular.

## 6 - REFERÊNCIAS:

ANFOPE, (1998). **VIII - Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação**. IX Encontro Nacional. Campinas-SP, período de 03 a 06 de agosto de 1998.

ANTUNES, Ricardo. (1997), **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas, São Paulo, Editora: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2004), A ALCA e sua lógica destrutiva. In: ESTEVAM, D. & FERREIRA, M. Soares (Orgs.) **Capital e trabalho vivo: reflexões sobre a Área de Livre Comércio das Américas**. - 1ª Edição – São Paulo: Expressão Popular, pp. 97-104.

\_\_\_\_\_. (Org.) (2006), **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo, SP: Boitempo.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação visitado em 07/07/2007 na home-page:  
[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (2002), **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena** (Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002 e Resolução CNE/CP 2, 19/02/2002).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (2004), **Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física**. CNE/CES. Resolução n. 7. Brasília: MEC.

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (2000), A nova bíblia do tio Sam. **Le monde diplomatique**, edição brasileira, v.1, n.4 agosto.

CHUÍ, Marilena. (2001), **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: editora UNESP

CHAVES, Márcia. & GAMBOA, Silvio. S. (2000), **Prática de Ensino: formação profissional e emancipação**. Maceió: EDUFAL.

CHEPTULIN, Alexandre. (2004), **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega.

CURY, Carlos R. J. (1992), **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, autores associados 5ª ed.

DUARTE, Newton. (2003), **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea).

FAZENDA, Ivani C. A. (1991), O papel do Estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONAZ, Stela C. Bertholo (coord.) **A prática de Ensino e o Estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FORRESTER, Viviane. (1997), **O horror econômico**. São Paulo: Ed. Makson.

FREITAS, Helena C. de. (1996), **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papyrus. (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. (1997), Trabalho, relação teoria-prática e o curso de pedagogia. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: ABEU.

\_\_\_\_\_. (2002), Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP v.23, nº 80, set.. P.137-168.

FREITAS, Luiz Carlos de. (1987), Projeto Histórico: ciência pedagógica e "didática". **Educação e Sociedade**. nº 27. P. 22-140.

\_\_\_\_\_. (1995), **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (1995). Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In. Gomes et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez. pp 13-26.

\_\_\_\_\_. (1996), A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, P. (ORG.) **Escola S. A. CNTE**, Brasília, DF.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M<sup>a</sup>. (2003), Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. In: **Revista educação e sociedade** v. 2, n.82, abril. P.93-129.

GENTILI, Pablo. (2001), Universidade na penumbra. O círculo vicioso da precarização e a privatização do espaço público. In. GENTILI, Pablo. **Universidade na penumbra: Neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Editora Cortez.

KEDROV, B. M. (1981), “La dialéctica materialista y la interacción de las ciencias sociales, naturales y técnicas”. In Academia de Ciencia de la URSS (org) La ciencia y la técnica: El humanismo y el progreso. Moscou: Progreso, Tomo I.

KOPNIN, P. V. (1978), **A dialéctica como lógica e a teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

KUENZER, Acácia Z. (2002), Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval, e SANFELICÉ, José Luís (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: autores associados, HISTEDBR. P.77-95

LACKS, Solange. (2004), **Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. Tese de doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, Salvador.

MACHADO, L.R.S. (1998), O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação – Revista do NETE**, Belo Horizonte, n. 4, ago./dez.

MACRIDIS, Roy C. (1982), **Ideologias políticas contemporâneas**. Brasília: Editora UNB.

MANACORDA, Mario A. (1991), **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira, São Paulo: Cortez Autores Associados.

MARX, Karl. (2004). **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo/SP, Boitempo, 1 edição.

MÉSZÁROS, István. (2002), **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo, Campinas: Boitempo, UNICAMP.

\_\_\_\_\_. (2003), **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo, SP: Boitempo.

\_\_\_\_\_. (2005), **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares, São Paulo: Boitempo.

\_\_\_\_\_. (2006), Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, R. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo, SP: Boitempo. pp.27-44.

MINAYO, M<sup>a</sup> C. de Souza (Org.) (1996), **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec,.

NOSELLA, Paolo. (1995). Trabalho e educação. In. Gomes et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez. pp 27-41.

NOZAKI, Hajime T. (2005), Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In. Zenólia Christina C. Figueiredo (org.) **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, p.266. Grupo de trabalho temático/CBCE. Formação profissional – campo de trabalho. Coletânea de textos v. 01.

PICONEZ, Stela C. B. (1991), A prática de ensino e o Estágio supervisionado: A aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.) **A prática de Ensino e o Estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

PIMENTA, Selma G. (2002), **O Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez.

PISTRAK. (2000), **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo – SP, ed. Expressão popular.

Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira - **PNE** (1997). Belo Horizonte – MG. Consolidada na Plenária de Encerramento do II CONED

RAMOS, Marise N. (2001), **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez.

SAVIANI, Dermeval. (1993), **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 27ed.

\_\_\_\_\_. (1992), **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2004), Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N.(Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. (2005), **A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. Tese de doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, Salvador.

SILVA, Célia Regina B. S. (org.) (2001), **Referências para formação docente na UEFS**. Salvador: Equipe da área de prática de ensino, Feira de Santana, P. 27.

SOARES, Carmem Lúcia, et al (1992). **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez.

TAFFAREL, Celi N. Z. (1993). **A formação do Profissional de Educação: o Processo de Trabalho Pedagógico e o Trato com o Conhecimento no Curso de Educação Física**. Tese de doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas/São Paulo.

\_\_\_\_\_. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de graduação: o assalto "as consciências e o amoldamento subjetivo". In: **Revista da Educação Física/UEM** 9(1). P.13-23.

\_\_\_\_\_. (2004), Perspectivas para a continuidade do desenvolvimento da ciência do esporte no Brasil com enfoque na formação de professores da Educação Física escolar. IN: **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes**. KUNZ, Elenor e HILDEBRANT-STRAMANN, Reiner (org.). Ijuí, editora: Unijuí,. P. 85-132.

TAFFAREL, Celi, et al. (2006), Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. In: **Presente! Revista de educação/Centro de Estudos e Assessorias Pedagógica**. Ano 14 n.2. Salvador: CEAP, n.53 P.41- 46

TAFFAREL, Celi N. Z. & LACKS, Solange. (2000), Formação profissional e diretrizes curriculares: Do arranhão à gangrena. **Universidade e Sociedade** ano XI, n 25, Dezembro, P. 144-156.

Universidade Estadual de Feira de Santana. (1996), **Projeto de Implantação do Curso de Educação Física - UEFS**. Feira de Santana: Comissão de implantação do Curso de Educação Física.

\_\_\_\_\_. (2001) RELATÓRIO 2; UEFS: **Estrutura Organizacional e Administrativa 1996/2000**. – Feira de Santana: Gabinete da Reitoria, 110 f. Anexos: il. Relatório para Processo de Recredenciamento da UEFS.

\_\_\_\_\_. (2001) RELATÓRIO 11; UEFS: **Avaliações 1996/2000**. – Feira de Santana: Gabinete da Reitoria, 2001. 80 f. Anexos: il. Relatório para Processo de Recredenciamento da UEFS.

\_\_\_\_\_. (2003) **Proposta para regulamentação das 400 horas do Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura de graduação plena - UEFS**. Salvador: Comissão de estágio, Área de Prática de ensino, março.

\_\_\_\_\_. (2003) **Proposta para Regulamentação das 400 horas do Estágio Supervisionado em Cursos de Licenciaturas de Graduação Plena – UEFS**.

Comissão de Estágio - Departamento de Educação – Área de Prática de Ensino, março.

\_\_\_\_\_. (2004), **Projeto de Reforma do Currículo do Curso de Educação Física - UEFS**. Feira de Santana: Comissão de reforma curricular do curso de Educação Física, Junho.

VEIGA, Ilma P. (org.). (1995), **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus.