

**EDUCAÇÃO FÍSICA E PRÁTICA DE ENSINO: pensando  
novas perspectivas nas relações institucionais entre  
Universidade e Escola Públicas**

**por**

**ANNABEL DAS NEVES**

**Dissertação Apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Física da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Como Requisito Parcial À Obtenção do Título  
de Mestre em Educação Física**

**Dezembro, 1998**

A dissertação: **EDUCAÇÃO FÍSICA E PRÁTICA DE ENSINO: PENSANDO  
NOVAS PERSPECTIVAS NAS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS  
ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICAS**

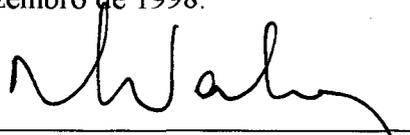
Elaborada por **ANNABEL DAS NEVES**

Foi aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, e aceita pelo Curso de  
Pós-Graduação em Educação Física, como requisito parcial à obtenção  
do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Área de concentração:  
Teoria e Prática Pedagógica

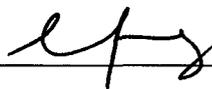
Data 20 de dezembro de 1998.



---

Prof<sup>o</sup> Dr. Markus Vinicius Nahas  
Coordenador do Programa

Banca Examinadora:



---

Prof<sup>o</sup> Dr. Elenor Kunz  
Orientador



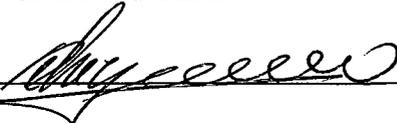
---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Conceição Manhães



---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Edel Ern



---

Prof<sup>o</sup> Dr. Viktor Shigunov

## Agradecimentos

**" Quem me dera ao menos uma vez que o mais simples fosse visto como o mais importante..." (Renato Russo/Legião Urbana)**

... Isto para mim diz muito, diz quase tudo! Acho que a simplicidade é o mais difícil.

...Na verdade, este trabalho tem muitas influências, muitos colaboradores/autores/parceiros. É uma construção referenciada pelo trabalho coletivo bancado desde outros tempos. Então, à vocês todos, o meu mais sincero reconhecimento e gratidão... aos companheiros educadores da UFSC: Ivana + Elaine + Alexandre + Giane + Geraldo + Adriano + Tania + Sheila...

...Um registro especial, às instituições de ensino e seus agentes-educadores, que possibilitaram mais do que contatos, que instituíram aproximações e parcerias... Fica aqui meu reconhecimento ao Prof. Dr. Elenor Kunz que abriu as portas da academia...Um registro à acolhida dos educadores das escolas municipais: Marta + Lenoir + Flávio, + Denise + Marize + João + Tadeu + Severo...

... À vocês todos que fazem parte da minha história pessoal e profissional e que são fontes de inspiração. É muito bom saber que vocês estão sempre por perto.... dançando a minha volta. Valeu! Cassiano + Isabel, vocês são os eternos responsáveis pela minha existência... Grande Negão, bem sabes o muito que significas para mim, meu eterno parceiro... Si e Marquito, companheiros da minha nova caminhada...

... Mas, faz-se necessário um destaque ... à uma família (De Lorenzi Pires), que me assumiu como partícipe do seu clã... Aprendi com vocês a saborear conquistas e a superar desencantos.... Dedico à vocês minha amizade e meu maior afeto!

...À você **Giovani de Lorenzi Pires**, co-orientador deste trabalho, em especial, minha eterna admiração... Me ensinastes à despertar para as coisas do mundo, da vida, da profissão... Tua luz irradia!

## RESUMO

Este estudo busca refletir a respeito do distanciamento entre universidade e escola públicas, e da necessidade de construção de novas relações institucionais entre ambas, no sentido de estabelecer vínculos organicamente acordados e implementados, através de ações de parceria. Um eixo da análise perspectiva o papel de “intelectual orgânico” a ser exercido pela universidade, enquanto agente institucionalizado e institucionalizante de projetos sociais contra-hegemônicos. Como um dos espaços privilegiados para isso percebe a formação inicial e continuada do educador, onde configura o universo da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado como outro eixo de discussão. Recorte específico destaca o movimento de reestruturação desta disciplina no curso de Educação Física da UFSC, a partir das ações implementadas e, principalmente, das suas produções acadêmicas. Aplicadamente, reflete sobre experiência de ensino, pesquisa e extensão realizada neste contexto, tendo como objeto de estudo e intervenção a formação continuada dos docentes da escola pública. Diante do novo quadro de organização político-educacional, o estudo sugere a resignificação do espaço e tempo da Prática de Ensino na licenciaturas, caracterizando-a como eixo articulador dos currículos acadêmicos e incluindo na sua dinâmica o compromisso social da universidade com a formação permanente de seus egressos.

## ABSTRACT

This study it searches to reflect regarding the separation between public university and school, and of the necessity of construction of new institutional relations between both, in the direction to establish bonds organically waked up and implemented, through actions of partnership. A axle of the perspective analysis the paper of "organic intellectual" to be exerted by the university, while agent institutionalized and institucionalizante of against-hegemonic social designs. As one of the privileged spaces for this it perceives the initial and continued formation of the educator, where it configures the Practical of Education and the Supervised Period of training universe as another axle of quarrel. Specific scissoring detaches the movement of restoration of this discipline in the course of Physical Education on the UFSC, from implemented actions e, mainly, of its academic productions. Apply, reflects on education experience, research and extension carried through in this context, having as object of study and intervention the continued formation of the professors of the public school. Ahead of the new picture of politician-educational organization, the study suggests the resignification of the space and time of the Education Practical in the graduation, characterizing it as articulator axle of the academic resumes and including in its dynamics the social commitment of the university with the permanent formation of its egresses.

# ÍNDICE

Capítulo	Página
<b>Apresentação</b>	
<b>PARA INÍCIO DE CONVERSA.....</b>	<b>01</b>
<b>I PARTE: SOBRE A UNIVERSIDADE</b>	
Olhares sobre a universidade e suas relações .....	08
Universidade: agente institucionalizado/institucionalizante .....	11
Universidade, política social e cidadania .....	20
Indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão .....	23
Relações universidade - escola... aproximações à vista ? .....	26
O currículo e suas concepções nas instituições de ensino: Algumas considerações .....	29
A formação inicial e continuada como compromisso da universidade .....	35
Falando em educação à distância .....	46
<b>II PARTE: O ESPAÇO/TEMPO DA PRÁTICA DE ENSINO</b>	
A Prática de Ensino na construção de novas relações entre Universidade e escola públicas.....	50

A Prática de Ensino da UFSC e a Educação Física: Regulamentação e implementação .....	61
Prática de Ensino de Educação Física da UFSC: em movimento de reconstrução .....	68
Revisitando a Prática de Ensino de Educação Física/UFSC a partir de suas produções .....	75
Pesquisando as produções .....	76
Analisando as produções .....	94
Os educadores em formação, suas produções e concepções pedagógicas.....	104
A formação continuada na Prática de Ensino: possibilidades? .....	106
Pesquisa e extensão na Prática de Ensino: pensando em novas relações Entre escola e universidade .....	108
Refletindo sobre a experiência de pesquisa/extensão na Prática de Ensino .....	114
<b>III PARTE : ENTENDIMENTOS QUE PERSPECTIVAM NOVAS RELAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICAS .....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>140</b>

## **PARA INÍCIO DE CONVERSA...**

### **Apresentação e justificativa do estudo**

A essência deste estudo tem origem desde meu primeiro envolvimento profissional no exercício da função de professora de Educação Física. As instituições de ensino sempre se apresentaram à mim como espaços/focos de indignação, de inconformidade ao descaso à educação. Assim, pude reconhecer nas instituições públicas de ensino espaços de resistência/enfrentamento, e as referencio por acolherem os representantes das classes sociais mais oprimidas. Foi neste espaço público que percebi a necessidade de se construir coletivamente um projeto transformador, capaz de minimizar as desigualdades sociais rumo ao estabelecimento de uma sociedade mais humanizada. A abordagem desta temática é também daí decorrente, uma vez que minha atuação profissional se consolidou percorrendo trajetórias trilhadas em instituições públicas, desempenhando a função de professora de Educação Física em escolas da rede estadual de ensino (por vezes recebendo alunos-estagiários de Educação Física), além de ter tido a oportunidade de trabalhar com a disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado de Educação Física no curso de licenciatura da UFSC - como professora substituta. Meu percurso profissional sempre teve como foco de atenção e intervenção o universo escolar.

A partir da minha vivência/experiência profissional foi possível identificar bem de perto a fragilidade das relações entre universidade e escola públicas. A desarticulação nas relações institucionais estabelecidas eram evidenciadas desde os contatos pessoais, caracterizando separações ditadas pela hierarquização. Destes contatos, se explicitam

relações que parecem ser bem representadas pelo divórcio das instituições e de seus agentes. Esta relação viciada parece instituir um estado de solidão em que os educadores acabam por consolidar traços de isolamento que reforçam o distanciamento.

Nesta perspectiva, a experiência acumulada no exercício da função de professora de Educação Física (tanto na escola como na universidade) possibilitou constatar alguns aspectos que confirmavam o distanciamento das instituições públicas Escola/Universidade. A percepção desta relação distanciada deu-se também através dos contatos instituídos pela disciplina Prática de Ensino desenvolvida sob a forma de estágio supervisionado, que tem em sua dinâmica de trabalho a característica de relacionar-se institucionalmente com as escolas - campos de estágio. Ao participar destes contatos ditados pela disciplina, pude identificar alguns elementos que parecem acentuar o tom do distanciamento e a falta de articulação destas relações. Destaco dentre eles, as dificuldades referidas pelos alunos em construir a unidade dialética entre teoria/prática, caracterizando o estágio como uma experiência prática que apenas se justapõe aos conhecimentos teóricos apropriados no curso de formação: "estágio é um momento onde se pode aplicar toda a teoria acumulada durante o curso". Também se percebe a falta de um significado maior para o Estágio Supervisionado, tanto para licenciandos como para professores da Escola, que reduzem esta vivência a um espaço de treinamento do aluno-estagiário, para ministração temporária de aulas, sem perspectivar uma aproximação com o cotidiano escolar na sua totalidade. Assim, na perspectiva de contribuir para com a construção de novas relações entre universidade e escola públicas, configuram-se os **objetivos** deste estudo:

- a) destacar o compromisso político-acadêmico da universidade na produção de saberes e na formação de agentes que respondam aos anseios de desenvolvimento e cidadania das parcelas majoritárias da sociedade;
- b) examinar a importância atribuída à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado na formação inicial e continuada dos profissionais de educação;
- c) analisar as principais contribuições desta disciplina no âmbito do curso de Educação Física da UFSC, a partir das suas produções acadêmicas e das ações implementadas em seu projeto de reconstrução;

- d) refletir sobre experiência de ensino-pesquisa-extensão realizada neste contexto voltada para a perspectiva de agregar a este espaço/tempo de formação acadêmica a educação permanente do professor da escola pública.

No plano metodológico, pode-se identificar a pesquisa como um *estudo de caso* com características *histórico-organizacionais* e *observacionais* (Triviños, 1987), de abordagem qualitativa. Conforme o autor, o estudo de caso tem sempre uma unidade como objeto de análise, a qual se examina aprofundadamente, seguindo os critérios de abrangência e complexidade do caso. Os estudos de caso histórico-organizacionais visam refletir sobre uma instituição, buscando interpretá-la em seu contexto histórico a partir de material documental disponível. Já o estudo de caso de natureza observacional costuma enfocar uma parcela da unidade, delimitando-a sem, contudo, desconectá-la do seu contexto organizacional. Normalmente, utiliza-se de técnicas de observação participante. Na mesma linha de argumentação, Ludke e André (1986) ressaltam o potencial do estudo de caso em Educação, que se “desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18). Entre outras características, as autoras afirmam que o estudo de caso visa a descoberta, isto é, integra os pressupostos teóricos iniciais a um olhar atento sobre os novos elementos que podem emergir da realidade concreta, além de usar uma variedade de fontes de informações, envolvendo análises documentais, observações participantes ou não, entrevistas, histórias de vida, etc...

Neste sentido, o estudo elegeu como *unidade observacional* a disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado em Educação Física da UFSC a partir da implementação do seu projeto de reestruturação, ocorrido a partir de 1993. A pesquisa bibliográfica que a antecede pretende formular um conjunto de pressupostos teórico-conceituais sobre o possível papel transformador da Universidade em suas relações com a sociedade, onde a formação inicial e continuada do educador surge como materialização deste compromisso social. O espaço-tempo da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado é vislumbrado como *locus* privilegiado para a integração teoria-prática e resgate da preocupação com a qualidade da intervenção político-pedagógico do formando e do egresso. Após a análise histórico-organizacional contextualizada da disciplina referida, baseada nos seus documentos legais, entrevistas e produções científico-acadêmicas, procede-se recorte

específico para descrever e refletir sobre projeto pedagógico de ensino/pesquisa/extensão, empreendida com a participação da autora, em que a formação dos acadêmicos-estagiários interagia com o interesse na educação permanente dos supervisores-auxiliares (professores das escolas-campo de estágio).

Assim caracterizada pesquisa, cabe apresentar a estrutura geral do trabalho, que se divide em duas partes mais ampliadas, interdependentes e mutuamente complementares, cada uma constituída de capítulos que permitem apresentar e progressivamente aprofundar os argumentos relativos à temática. A primeira parte destina-se ao desenvolvimento da análise do contexto e da ação universitária nas relações com a sociedade. A segunda parte se centra no debate específico quanto ao papel da prática de Ensino como possível articulador destas novas relações institucionais entre universidade e escola públicas.

Inicialmente traz-se para a discussão a possibilidade de identificação da universidade como “intelectual orgânico”, na visão gramsciana, cuja função é a de exercer um papel transformador/emancipador na intervenção social, subsidiando laços institucionais capazes de estabelecer e sustentar novas relações balizadas pelo compromisso cooperativo e coletivo. Perspectiva-se uma ação transformadora da universidade enfocada através da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Assim, estabelecer novas relações entre universidade e escola públicas é reconhecer na re-união destas instituições um movimento capaz de re-ligar interesses comuns e necessidades sociais. Percebe-se na universidade e na forma de sua intervenção a possibilidade de fazer-se agente desta necessária aproximação/articulação institucional, uma vez que sua função social prescreve a vinculação orgânica com a sociedade, relação esta que se implementa na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Destaca-se como elemento constitutivo da dinâmica institucional da universidade o currículo, que expressa determinada concepção da formação profissional dentro dos cursos – no caso deste estudo, as licenciaturas. Para tanto, quando se pensa no conhecimento corporificado nos currículos dos cursos de formação do educador, faz-se necessário apontar a relação de dependência, ainda que não exclusiva, do currículo universitário com a forma de intervenção social da universidade, evidenciando a necessidade de construção de um currículo crítico, que se expresse através de uma dinâmica curricular capaz de garantir a intervenção da universidade, de seus agentes e egressos como elementos

transformadores.

É reconhecendo a intrínseca relação entre a concepção curricular e sua decorrente implicação nos cursos de formação que se pode identificar a formação do profissional da educação como possibilidade de intervenção social da universidade, destacando a formação inicial e continuada como um compromisso institucional, com vistas ao estabelecimento de novas relações institucionais.

Neste sentido - e aqui se adentra à segunda parte do estudo -, observa-se a disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado que compõe os cursos de Licenciatura ocupando seu espaço na dinâmica curricular e assumindo aspectos que consolidam uma intervenção, na maioria das vezes, meramente instrumental/aplicativa. Portanto, esta disciplina apresenta como característica intrínseca o contato direto com as instituições escolares, que acabam revelando relações institucionais por vezes fragilizadas quando sustentadas apenas por vínculos legais e burocráticos.

O envolvimento com o universo da Prática de Ensino revela a possibilidade de reconhecê-la como um campo de estudo, conhecimento e intervenção. É assumindo esta postura investigadora que se destaca o contexto da Prática de Ensino em Educação Física na UFSC, por identificá-lo e apresentá-lo com uma dinâmica diferenciada, reflexo do seu processo de re-orientação e re-construção instituído a partir do início desta década.

Percebe-se assim, um movimento de inquietação pelo qual esta disciplina vem passando, no que se refere a seus encaminhamentos dentro da dinâmica curricular, bem como das intervenções decorrentes do processo de estágio. Assim, esta disciplina configura-se como um referencial propulsor de novas posturas e ações, apresentando-se com características reconhecidas no próprio interior do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN/CED).

Dentre estas características registram-se as diferentes produções geradas e inspiradas neste processo de reformulação e implementação de novos pressupostos no desenvolvimento da disciplina, que promovem e viabilizam a veiculação do conhecimento incorporado através das experiências de estágio, caracterizando tais produções como uma materialização da prática escolar. A contextualização deste movimento inclui o resgate das

produções dele advindas, expressa em artigos, livro, relatórios e relatos de experiência, como forma de registro dos avanços relativos, bem como identificação de limitações ainda presentes. Neste sentido, vê-se na apresentação destas produções a possibilidade de exteriorizar a discussão acumulada pela disciplina como forma de evidenciar o nível de reflexão alcançada durante este processo de re-formulação. As análises procedidas passam por três eixos centrais que configuram-se como categorias de análise: a) teoria e prática e a formação do educador via Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, b) aspectos metodológicos do Estágio Supervisionado e c) aspectos estruturais da Prática de Ensino de Educação Física da UFSC, relacionando-os na dinâmica curricular.

Ainda que esta disciplina institua como característica diferenciadora uma produção teórica considerável - fruto de intervenções direcionadas por pressupostos interessados em garantir uma formação inicial mais qualificada, perspectivando a formação para a docência - e que a escola seja o *locus* legitimado para estudo e intervenção, percebe-se, no entanto, que a formação continuada dos educadores que a compõem - preocupação também possível/necessária para a Prática de Ensino - aparece com suaves nuances, ou melhor dizendo, com cores quase invisíveis. Tal detalhe é possível observar tanto pela análises das publicações, como das entrevistas realizadas que registram depoimentos da coordenadora de estágios, da professora da disciplina, de estagiários, bem como com os educadores - que identificam a formação continuada como uma reivindicação. Assim, aponta-se como perspectiva que, no âmbito da formação acadêmica na licenciatura em Educação Física, a Prática de Ensino possa ser percebida e venha a constituir-se em eixo articulador da formação inicial e continuada, difundindo-se assim em duas vertentes simultâneas e indissociadas de ensino/pesquisa/extensão: 1) para dentro do curso, integrando prática à teoria, nos níveis de conteúdos, disciplinas e dinâmica curricular; 2) para o campo de trabalho, articulando teoria à prática, no que se refere à intervenção político-pedagógica na escola.

Para reafirmar esta premissa, relata-se para discussão a experiência acumulada em um projeto de pesquisa/extensão, no interior da atividade regular de ensino (na própria disciplina) que se centrou nas relações entre as instituições de ensino pela via do estágio: "Educação Física e Prática de Ensino: Pensando novas relações entre universidade e escola públicas". Transformada num estudo de caso, revela a possibilidade concreta de superação

desta desarticulação entre as instituições, destacando a formação continuada como um foco de atenção e compromisso das intervenções ditadas pelo estágio. A experiência/vivência neste projeto constitui-se num exemplo concreto, analisado/refletido sistematicamente, registrando avanços decorrentes deste olhar direcionado para a formação continuada, bem como explicitando limitações que desvelaram impedimentos de origens institucionais, estruturais e pessoais. Assim, perspectiva-se reconhecer nos estreitos limites desta experiência a possibilidade de sustentar/subsidiar argumentatos para o anúncio de uma nova perspectiva nas relações institucionais entre Universidade e Escola Públicas, pautadas em princípios como autonomia, cooperação e compromisso político-pedagógico, que reconheça a formação continuada como um elemento constitutivo da Prática de Ensino. Compromisso esse que deve ser focado também a partir de mudanças estruturais e na conjuntura determinada pelas políticas educacionais do novo modelo de Estado que se vem implementando.

## **I PARTE - SOBRE A UNIVERSIDADE**

### **Olhares sobre a Universidade e suas relações...**

Toda educação varia em função de uma "concepção de mundo", que gira em torno de um "ideal" e reflete as variações de estruturas e tendências sociais de cada época. Assim, a qualidade e o nível de escolarização da educação de um povo está estritamente ligada ao compromisso de uma sociedade. Neste sentido, cabe ao todo da sociedade civil (representada pelo Estado) assumir a responsabilidade pela oferta da educação à todos, em todos os níveis, percebendo-se então, o caráter público da educação, caracterizando-a como instituição pública, para além de estatal.

A universidade enquanto espaço institucional, onde a relação educação-produção de conhecimento acontece, fundamenta sua intervenção pedagógica pautada por concepções que trazem em seu bojo interesses e intenções que precisam ser contextualizadas, percebidas e desveladas. No seu percurso histórico, a universidade busca acompanhar as necessidades da sociedade, sendo legitimada essencialmente por ser um dos mais importantes centros geradores do saber, marcando cada época ora conformando-se, ora rebelando-se, com os interesses exigidos por esta mesma sociedade.

Nos escritos de Santos (1997), quando o autor discursa sobre a idéia da universidade à universidade de idéias fica bastante clara a relação por ele estabelecida

entre as exigências feitas pela sociedade e a vocação conjuntural/estrutural/institucional da universidade em resistir à mudanças. O autor evidencia a relação dialética entre a universidade e a sociedade descrevendo que se por um lado a universidade estabelece exigências à universidade, por outro o apoio advindo do Estado parece ser cada vez mais restrito para o cumprimento destas exigências. Tem-se assim, o que Santos (1997) destaca como um duplo desafio a ser encarado pela universidade. O referido autor denuncia ainda, uma "continuidade institucional da universidade", observada principalmente no mundo ocidental. Esta característica apontada pelo autor parece desencadear uma rigidez institucional que provoca uma espécie de "tradição universitária", onde a universidade pública se reconhece como uma concessão do Estado, esquecendo-se de um passado originário onde a instituição universitária construiu-se fundamentada em outras bases.

Contextualizando a universidade ao longo do processo histórico, Buarque (1994) registra em sua obra, o que considera ser a criação do embrião das universidades de hoje. Reportando-se ao século XI, destaca o convite de Carlos Magno ao erudito Alcuin da Inglaterra, incumbindo-o à organizar escolas em seu reino franco. Já no século XII, o autor aponta o surgimento do "studia generalia", que tinha como objetivo a reunião de grupos de estudiosos que aprofundariam o conhecimento do mundo. Percebe-se então que, naqueles tempos, algumas "sementes" foram "plantadas", e conseqüentemente germinaram em outros centros entre a Espanha e Polônia, todavia, foi em Paris e Bolonha que a reunião de professores ( Paris), e estudantes (Bolonha) marcaram um "agrupamento corporal legal", adotando o termo "universitas", que depois de décadas assumiu o significado do que hoje denominamos universidade, que conforme Buarque (1994) representa: "uma associação de alunos e professores visando avançar o conhecimento" (p.20). Aponta-se aí, também, o marco da revolução que a universidade assumiu na organização dos saberes e nos métodos de ensino.

Acompanhar a história da universidade permite a possibilidade de desvelar através do seu "zigue-zague entre a ruptura e a conservação do pensamento estabelecido" (*op.cit*), quais os papéis assumidos e suas conseqüentes implicações ao longo do percurso da sua existência. Neste sentido, os séculos subseqüentes encaminham o cenário universitário como sendo, por muitas vezes, o campo fertilizador dos avanços do conhecimento, e por

outras, como sendo uma espécie de "peste dissipadora" de acomodação, do respeito as conveniências, que chega até mesmo ao ponto de impedir o avanço do conhecimento.

Parece ser possível defender que a Universidade foi criada para ser promotora do saber, para pensar de forma livre suas produções, para garantir além da cientificidade a inventividade, fundamentando-se num projeto coletivo, marcado essencialmente pela reunião de pessoas. Esta parece ser a grande herança da criação do que antes foi a "universitas", a necessidade de reunir-se, de associar-se para desfiar o novo, para desencadear um trabalho universitário comprometido com a transformação, resgatando o espírito revolucionário que na sua origem e em outros momentos se fez presente.

Quando pensamos na função da universidade dos nossos tempos, parece muito claro identificar que seu compromisso passa pelo entendimento do caráter público da educação, pela possibilidade de ser um instrumento capaz de garantir o acesso democrático a toda população, gerando um saber comprometido, vinculado ao compromisso social da sua intervenção. Nesta perspectiva, defende-se então, uma universidade que contextualizada num mundo em metamorfose, perceba sua crise e tome em suas mãos a bandeira da aliança feita em outros tempos. Buarque (1994) registra o papel da universidade na perspectiva de ser o agente de transição para o futuro, destacando-a no compromisso de "gerar conhecimento novo, ser a ponte entre o pensamento que vira história e o conhecimento que constrói o futuro, que amplia a liberdade, que realiza esteticamente a todos os homens e não apenas os historiadores"(p.32).

Nos tempos de hoje, frente ao século XXI, a universidade herda o monopólio conquistado de ser a instituição produtora/fomentadora de pensamentos, onde tudo o que é criado passa, quando não por dentro, no mínimo batendo à sua porta. É este o desafio que os novos tempos trazem: a redescoberta da universidade e a necessidade de enquanto "fábrica do saber", estar sintonizada com o futuro, exigindo da comunidade que a compõe uma postura criativa e criadora.

Pensar na universidade dos novos tempos implica em vislumbrar qual o compasso que irá nos reger. A universidade por muito tempo se isolou, encastelando-se, provocou um distanciamento na sua relação com a sociedade e como consequência gerou saberes, muitas vezes descompassados com as reivindicações da sociedade. Para Belloni (1992), a função

da universidade centra-se na geração do saber, no entanto, destaca a dimensão de tal compromisso:

*...a universidade tem a função de gerar saber que seja ao mesmo tempo voltado para o avanço da fronteira da ciência, da arte, da cultura e voltado também para o encaminhamento da solução dos problemas atuais e prementes dos grupos sociais majoritários (p.74).*

Pensar nas funções atribuídas à universidade nos nossos tempos encaminha uma atitude de revisão, apontando a necessidade de acertar o passo, com vistas a um projeto de reconstrução. Neste sentido, cabe à sociedade ampliar seus entendimentos acerca do papel da universidade, percebendo-a não apenas como um espaço de formação profissional, e sim, como um agente técnico de fomento ao progresso, além de introduzir novos conhecimentos para a melhoria da qualidade de vida do homem em seu meio ambiente.

### **Universidade: agente institucionalizado/institucionalizante ...**

Falar da universidade requer como pressuposto de falar de um espaço institucional onde a relação conhecimento-educação se dá à partir de um trabalho sistematizado, através de interações entre professor-aluno num determinado espaço-tempo. Neste sentido, a instituição educativa caracteriza-se por fundamentar-se em ações legitimadas por um determinado número de pessoas. Assim, o cenário institucional da universidade é composto por uma comunidade universitária, cujos agentes sociais assumem papéis distribuídos pela própria instituição, onde as relações que daí se estabelecem parecem se sustentar através da herança institucional de outros tempos. Nesta perspectiva, alguns agentes sociais assumem o papel de meros reprodutores e não se responsabilizam pelo processo de reconstrução.

Marques (1996) caracteriza a tendência de se perceber a instituição educativa como uma coisa dada, um sistema de relações desde sempre e para sempre. Esta percepção, quando assumida pelos agentes sociais que hoje ocupam espaços e incorporam

papéis dentro da universidade, pode encaminhar procedimentos que inviabilizem a possibilidade de construção, muitas vezes, a responsabilidade não é de ninguém, tudo está como algo dado, como um fato além nós. O próprio "sistema" parece reforçar uma percepção da universidade como uma "entidade", como se fosse possível sua existência sem os agentes sociais, afastando-a da dimensão concreta, que desvela a universidade como uma construção humana, como um espaço institucional composto por sujeitos humanos que lhes dão sentido e significado. Neste sentido, Coelho (1994) parte de uma análise sócio-histórica da universidade e a caracteriza como: "não sendo uma coisa, uma instituição acabada ou uma entidade abstrata, mas uma realidade concreta, historicamente situada, a universidade expressa as complexas e contraditórias relações que constituem a sociedade da qual emerge"(p.18)

A compreensão do homem como mero ator de um determinado papel (por outro elaborado), manifesta tipicamente o sentido da facticidade humana, e esta característica faz com que os indivíduos percebam o cenário institucional como algo fixo e por vezes imutável. Neste sentido, a possibilidade de alteração de tal cenário parece estar exterior à eles, como se não fossem sujeitos do processo, como se não tivessem realidades próprias e não fossem capazes de vencer as resistências, perpetuando então, a "tradição institucional" que induz a determinadas ações que sequer são questionadas, quanto mais transformadas.

A busca de significados das ações que permeiam as instituições de ensino passam pela retomada da historicidade e do contexto social em que os agentes estão inseridos. Este enfoque é destacado por Berbel (1994):

*...localizando o homem na interseção do tempo histórico e do espaço social em que vive, pode-se buscar compreender seus atos, seus papéis, suas representações e o poder que tem de manter ou de alterar sua própria realidade e participar da construção da história (p.11).*

É enfocando o homem e caracterizando-o como um ser inacabado que Buarque (1994) encaminha a percepção de concebê-lo na perspectiva de se fazer a cada instante:

*...o homem é um ser inacabado, não prisioneiro nem mero produto de um ambiente, porque se faz, constrói-se ao construir um mundo que seja o seu, que leva sua marca e que possa ele assumir como obra de sua responsabilidade (p.51).*

A formulação de alternativas que dêem conta das necessidades atuais de nosso tempo passa pela concepção de estarmos inseridos num processo dinâmico, de sermos responsáveis pelo momento seguinte. Incorporando as idéias de Buarque, percebe-se que é tempo de "aventurar". A universidade, enquanto espaço institucional de produção do saber, precisa ter inquietude, precisa se perceber e se aceitar em crise, caso pretenda buscar alternativas, para "inventar-se outra vez", para distribuir novos papéis e assumi-los de forma mais veemente, mais comprometida:

*a universidade deverá ser o campo desta luta, se a comunidade aceitar o gosto pela aventura e viver a grande paixão que representa enfrentar as dificuldades e desafios, que são a razão de ser de uma instituição voltada para avançar o pensamento ( Buarque, 1994 p.19).*

Acreditar na possibilidade de ruptura, de construir o futuro, convivendo com o presente parece resgatar a essência da época de "universitas" e afirma a necessidade de reduzir a distância da universidade com a sociedade, estabelecendo novas relações pautadas num projeto político-social de construção e intervenção coletiva/cooperativa.

Coelho (1994) identifica a universidade enquanto instituição acadêmica que ocupa um espaço social com tarefas específicas:

*Enquanto instituição acadêmica a universidade é, por excelência, o espaço do trabalho teórico, da reflexão e da crítica radical de toda produção social; o locus do pensamento, da investigação rigorosa do mundo, do equacionamento dos problemas que afligem a maioria da população; o ambiente onde se cultivam os valores acadêmicos, o trabalho intelectual, o rigor, enfim, a razão. E tudo isso sempre à luz de uma postura ética, de um compromisso com a verdade com a liberdade e com a construção de uma nova existência social (p.18).*

A sociedade, em seus apelos dirigidos a universidade, parece exigir desde sempre um envolvimento orgânico desta instituição para com os problemas sociais. Tal exigência caracteriza-se por reivindicar uma intervenção "prática" institucional que venha a atender necessidades sociais mais prementes. Desta forma, a relação universidade-sociedade marcou ao longo dos tempos, momentos onde as exigências por vezes apareceram bem mais acentuadas. Como destaca Santos (1997): "...o apelo á prática, teve, a partir dos anos sessenta, um outra vertente, de orientação social e política, que constituiu na invocação da 'responsabilidade social da universidade' perante os problemas do mundo contemporâneo" (p.205).

O autor destaca ainda o descompromisso da universidade em outros tempos, onde relegou sua responsabilidade, apesar das reivindicações sociais e do inúmeros problemas apresentados por elas, construindo no entanto, "conhecimentos preciosos" a partir deles. Percebe-se neste movimento histórico um caráter marcadamente crítico destacado por Santos (1997):

*a universidade foi criticada, quer por raramente ter cuidado de mobilizar os conhecimentos acumulados a favor de soluções de problemas sociais, quer por não ter sabido ou querido pôr a sua autonomia institucional e a sua tradição de espírito crítico e de discussão livre e desinteressada ao serviço dos grupos sociais dominados e seus interesses (p.205)*

Como resultado direto destas exigências parece ser possível destacar um acento bastante forte atribuído ao descompromisso e isolamento institucional da universidade. Por um lado o embate crítico surgido naquele momento, pareceu exigir da universidade um contato maior com a sociedade em geral e com seus problemas de forma que possa quando não solucioná-los, ao menos equalizá-lo. De outra forma, surgia também a necessidade de revelar que por traz desta não aproximação e por consequência não intervenção, poderia-se encontrar não só um descompasso com a sociedade em geral, como uma cumplicidade com os interesses ditados pela classe dominante. De uma ou de outra forma, a crítica parece carregar em si a essência da discussão - a responsabilidade social da universidade.

A universidade enquanto instituição de ensino superior, legitima-se através dos conhecimentos produzidos, e sua aceitação acerca de sua existência institucional depende muito estritamente da relação estabelecida entre universidade-sociedade, na intenção de vislumbrar um consenso no que se refere a sua existência institucional. Assim, Santos (1997) demonstra que:

*na sociedade moderna o caráter consensual de uma dada condição social tende a ser medido pelo seu conteúdo democrático; o consenso a seu respeito será tanto maior quanto for a sua consonância com os princípios filosóficos-políticos que regem a sociedade democrática (p.210).*

Tem-se assim, durante o processo de legitimação desta instituição no cenário social uma relação direta entre o conhecimento que é produzido e a parcela da população a quem este conhecimento é dirigido. Uma universidade que tem como proposta a produção de

conhecimento voltada a pequena parcela da população, respaldando sua produção e direção a partir de critérios elitistas, acaba por confirmar uma tendência bastante forte das universidades de outros tempos, onde a superioridade e elitização construíram no contexto social uma crise de legitimidade. Conforme demonstra Santos, a legitimidade da universidade moderna entrou em crise após o período do capitalismo liberal (onde as lutas encampadas pelos trabalhadores ganharam espaço e repercussão contribuindo para um novo período de desenvolvimento do capitalismo - o capitalismo organizado<sup>1</sup>. O autor destaca assim, dois momentos de crise de legitimidade da universidade moderna: a evidenciada no período do capitalismo organizado e no final dos anos sessenta (destaca-se aqui também a crise de hegemonia). Quando a educação passa a assumir papel decisivo rumo a uma perspectiva de ascensão social, torna-se também uma aspiração social sendo então reivindicada de forma a que possa satisfazer uma parcela bem menos restrita do que a que serve tradicionalmente. Tem-se então o que Santos (1997) revela como uma passagem de "reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada" (p.211). Desta forma pode-se encontrar um novo cenário encaminhado a partir desta crise que aponta novos entendimentos e conciliamentos acerca do conhecimento produzido (questão de hegemonia), bem como a que grupo social esta produção se destina (questão de legitimidade). A tradição legada a universidade a mantém ainda muito próxima do atendimento a grupos extremamente limitados que a procuram como fonte de manutenção de estados de excelência, de forma que o modelo elitista aparece como centro regulador de entradas e de saídas. Não se trata aqui de renegar a elitização de ações que deve a universidade instituir em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, no entanto, espera-se que a universidade institua estas ações sustentando-se por compromissos que incluam "a procura da democracia e da igualdade", reconhecendo a partir destas reivindicações a possibilidade de lutar pelo direito de todos à educação.

---

<sup>1</sup>Santos destaca que a partir dos finais do século XIX, com as conquistas das lutas dos trabalhadores no período do capitalismo liberal, surge um novo período de desenvolvimento capitalista - o capitalismo organizado. Na Europa, surge no espaço do Estado Liberal uma nova forma política, substituindo o Estado-Providência pelo Estado social de direito que no seu percurso instituiu-se numa forma política muito mais democrática que direcionou suas relações sociais capitalistas em prol das exigências de desenvolvimento econômico com os princípios filosóficos-políticos de igualdade, fraternidade e solidariedade que subjazem o projeto social e político da modernidade. (p.211)

Percebe-se assim que a universidade, ocupando seu espaço institucional, tem uma função intelectual dentro da totalidade do social, por onde se pode desvelar os interesses de governados/dominados ou governantes/dominantes. Neste sentido, encontra-se em Gramsci (1979) uma discussão acerca do importante papel dos intelectuais orgânicos na sociedade. Para o autor, a escola (estende-se a todos os níveis de ensino), é elemento da superestrutura<sup>2</sup>. Talvez possamos identificar diferenças particulares que dizem respeito ao grupo alvo, quando fala-se de diferentes níveis de ensino, no entanto, pode-se destacar como essência da função de educar para a construção da cidadania um objetivo comum: democratizar a cultura para que todos tenham possibilidade de apropriar-se objetivamente através das artes, da ciência, das letras, da filosofia, dentre outros. Este papel de "disseminador" atribuído ao educador parece contemplar a função educativa.

Staccone (1991) relata em seus estudos que na compreensão gramsciana a estrutura e superestruturas formam o bloco histórico, que constitui-se numa "figura" importante nas teorias políticas desenvolvidas por Gramsci. Staccone (1991) demonstra que com o surgimento da "figura" do bloco histórico: "Gramsci define uma situação social formada de uma estrutura econômica vinculada, dialética e organicamente, às superestruturas jurídico-políticas e ideológicas"(p.72). Desta forma, o autor destaca que a instituição de um bloco histórico realiza-se efetivamente quando:

*um grupo social, economicamente ativo, consegue o consenso dos demais grupos sociais sobre o seu projeto de sociedade já em fase de realização prática. Forma-se, então, pela ação teórico-prática de uma classe fundamental, um sistema social complexo, cuja direção fica a cargo dos intelectuais orgânicos nascidos das entranhas dos grupos sociais dirigentes, no presente histórico, das frações da burguesia (op.cit).*

Assim, parece ser possível constatar que "a estrutura e as superestruturas formam o conjunto das relações sociais"(p.73). Fruto da relação dialética entre estrutura e superestruturas aparecem os grupos sociais que instituem-se como mediadores, estabelecendo assim um vínculo orgânico, assumindo a função de operar ao nível

---

<sup>2</sup> Analisando as escritos de Gramsci pode-se caracterizar como superestrutura o que engloba ideologia, concepção de mundo, ligada a aspectos políticos-ideológicos, e como estrutura entendimentos referentes a base econômica, representando as relações próprias do modo de produção, mais ligadas a forma como os homens produzem suas condições materiais de existência.

superestrutural. Estes são os intelectuais, que são orgânicos, pois estão vinculados aos interesses da classe (organismo) que representam; daí a diferenciação destacada por Gramsci que os caracteriza como "camada social diferenciada... os funcionários da superestrutura". Desta forma, parece ser possível reconhecer o que Staccone (1991) destaca: "a coesão do bloco histórico deve ser cimentada, e o 'cimento' é a ideologia<sup>3</sup>, cujos 'funcionários' são os intelectuais" (p.78).

É possível reconhecer em Gramsci (1979) um olhar especial sobre a função dos intelectuais no desenvolvimento histórico-social. O autor destaca veementemente a atividade intelectual atribuindo ao homem - que a incorpora e institui - tarefas fundamentais e específicas, no entanto, ressalta o destaque à função exercida pelo homem. Quando Gramsci nos fala "todos os homens são intelectuais", nos remete a questionarmos qual a atividade humana que pode desligar-se da intervenção intelectual. Este raciocínio nos conduz a um entendimento de que a valorização da função intelectual parece retomar o lugar que lhe é devido. O que em outros tempos e ainda hoje parece gerar confusão, diz respeito ao intelectual que incorpora para si, uma posição de estar "acima" da camada social. Esta característica de superioridade até hoje parece nos circundar, deixando marcas que o distanciamento comprova.

Gramsci (1979) nos seus dizeres ressalta a função ocupada pelos intelectuais: ao mesmo tempo em que reconhece que todos os homens são intelectuais, destaca: "...mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais". Desta forma, o autor restabelece a intrínseca vinculação orgânica, na elaboração acerca da função dos intelectuais, reafirmando o necessário compromisso de articulação deste agente social com a sociedade.

Gramsci reconhece que todos os homens são intelectuais, no entanto, nem todos desempenham esta função na sociedade, assim, "ser" intelectual está intimamente ligado a

---

<sup>3</sup> Staccone (1919) trabalha com o conceito de ideologia de Gramsci, e segundo o autor: "a ideologia para Gramsci é sempre uma concepção de mundo, isto é, uma maneira específica e particular da compreensão do mundo natural e social- mas também sobrenatural- que os homens desenvolvem e superam historicamente"(p.78). O autor destaca ainda o que designou de conceito autêntico de ideologia: "uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva"(p.80) apud (Q..II,1413).

uma função exercida numa determinada realidade social concreta. É aí que aparece o conceito trabalhado por Gramsci acerca dos intelectuais orgânicos. Esta característica de organicidade atribuída aos intelectuais, advém da associação vinculada a determinada função. O conceito de intelectual orgânico destaca a necessária criação deste "funcionário da superestrutura" pela classe, nascendo do interior dela ou sendo cooptado por ela. Maximo (1987) descreve em suas análises um duplo sentido para este qualificativo dos intelectuais "...orgânico porque pertence a um mesmo organismo - a uma determinada classe social, nascido dela ou por ela cooptado; noutra sentido, orgânico porque trabalha no sentido de organizar os interesses da classe à qual pertence" (p.19).

Percebe-se desta forma que o intelectual orgânico destacado por Gramsci (1979), assume como papel a incumbência de representar ideologicamente a classe que o fez surgir: "cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no modo de produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político" (p.07). Desta forma Gramsci destaca como papel do intelectual orgânico "homogeneizar a classe e elevá-la a consciência de sua própria função histórica"(op.cit) . Conforme Staccone (1991):

*...são estes os intelectuais orgânicos cujas origens se confundem com o surgimento das novas classes sociais ligadas à produção e/ou ao comércio; das quais elaboram uma ou várias concepções de mundo enraizadas em suas práticas sociais, dando-lhes homogeneidade e consciência histórica do seu 'status' de classe, com vocação histórica para a direção e o comando do governo da sociedade. Os intelectuais orgânicos levam a explicitação, e elaboram cultural e filosoficamente a concepção de mundo que está implícita nas práticas econômicas e sociais delas (p.85).*

Este sentido atribuído na maioria das vezes aos homens - intelectuais orgânicos, que desempenham a atividade intelectual - nos remete a discutir a possibilidade da instituição (universidade, como um todo) assumir para si tal função. Uma universidade enquanto intelectual orgânico, pode encaminhar intenções/ações pautadas nos interesses da classe fundamental dominada intervindo através de uma prática social transformadora.

Quando falamos na necessidade de estabelecer de novas relações entre universidade e escola públicas, falamos ao mesmo tempo de novas relações sociais entre os agentes envolvidos neste processo. A construção de outras bases que fundamente esta

relação parece passar necessariamente pelo crivo que resgata a função específica que ocupa o educador, que tem como local de trabalho uma ou outra instituição. A distinção entre o que Gramsci (1979) chama de "intelectual orgânico" e "intelectual tradicional", contempla o resgate da função e do papel deste agente na sua relação com a sociedade. Encontra-se nas análises de Staccone (1991) a evidência de que a tarefa dos intelectuais orgânicos não se limita a elaborações "racionais de uma nova concepção do mundo, e a sua divulgação" (p.88). O autor destaca a necessidade de assumir e comprometer-se com o que por ele é caracterizado como "um movimento permanente de crítica em relação as ideologias do passado e aos seus intelectuais, qualificados por Gramsci, como tradicionais"(op.cit). O autor retira das teorias de Gramsci premissas que ressaltam a necessidade de apropriar-se das construções teóricas passadas para criticá-las na perspectiva de superá-las frente a construção de um novo projeto político social. Assim, Staccone (1991) ressalta ainda, que segundo Gramsci: "um grupo social que queira tornar-se hegemônico deverá combater os intelectuais tradicionais e assimilá-los"(p.88). E, pensar na função/essência da universidade - enquanto terreno fértil de construção de conhecimentos novos - parece revelar a relação direta existente entre os agentes que a compõe e as produções por eles encaminhadas. O trabalho intelectual desenvolvido na universidade tem como desafio a construção do novo, do inusitado, assim, passa-se a exigir dos seus agentes sociais elaborações teórico-práticas comprometidas não só com o novo, mas também com o momento presente, parece ser possível perceber que exige-se elaborações vindas de intelectuais orgânicos, envolvidos com o universo por eles pesquisados e comprometidos com a construção de uma sociedade diferente, pautada por um projeto político-social ditado por novas concepções de homem e de mundo. Resgata-se esta função da universidade de construir o novo, para sustenta assim a necessidade desta instituição - que abarca e acolhe intelectuais no seu interior - tornar-se efetivamente um espaço teórico-prático democrático, capaz de construir e divulgar novas propostas surgidas a partir de envolvimento diretos com o universo social, tem-se assim uma organicidade no trabalho intelectual de seus agentes que assumem necessariamente a incumbência de construir o novo, pois são essas as necessidades de todo processo histórico. Assim, parece ser possível reconhecer como uma das funções da universidade o compromisso com o novo e esta tarefa exige como consequência, a identificação de seus agentes com as tarefas dos intelectuais orgânicos, afastando-se assim das funções dos intelectuais tradicionais. Staccone (1991) busca em suas análises trechos dos Cadernos do

Cárcere, que reforçam o surgimento dos intelectuais orgânicos comprometidos com a construção de um novo projeto político social:

*a origem e as funções dos intelectuais tradicionais ligam-se a grupos sociais que foram dominantes no passado, e são qualificados de tradicionais porque representam na sociedade nova uma "continuidade histórica" que parece não sofrer abalos, nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas (p.88 apud Gramsci, Q.III,1514).*

Esta característica de aprisionamento ao passado, de descompasso com o momento presente torna-se dentro de uma instituição universitária uma espécie de "peste dissipadora" de velhos ideais, prorrogando assim o corte entre o velho e o novo, dificultando efetivamente a introdução do novo. Staccone (1991) registra fielmente uma passagem dos escritos de Gramsci acerca da instituição do novo ao longo do processo histórico e de sua correlação com a incorporação das funções pelos seus agentes "intelectuais":

*todo novo organismo histórico (tipo de sociedade) cria uma nova estrutura, cujos representantes especializados e porta estandartes (os intelectuais) devem ser concebidos como 'novos' intelectuais, surgidos da nova situação, e não como continuação da intelectualidade precedente (p.88 apud Q.II, 1470)*

Tem-se assim, a necessidade de reconhecer nos intelectuais a característica e adjetivação "orgânico", instituída e teorizada por Gramsci (1979), como uma premissa básica, quando se pensa em instituir um projeto de sociedade diferente, pautado por princípios que (ao menos) não acentue as desigualdades sociais.

## **Universidade, política social e cidadania**

Pensar em política social implica em reconhecer aspectos relacionados às questões sociais de uma sociedade, onde as desigualdades sociais aparecem como foco central, acentuando cores e dissabores. É desvelando o problema das desigualdades sociais e contextualizando-o a partir de determinantes históricos-estruturais que se pode reconhecer a possibilidade de instituir comprometidamente, projetos sociais que encaminhem um novo

modo de vida, capaz de amenizar as discriminações provenientes desta injustiça social. Demo (1994), revela que " a política social poderia reduzir o espectro das desigualdades, e isso a define, no fundo. Não seria social a política que não tocar as desigualdades ou desconcentrar renda e poder" (p.10). Numa sociedade capitalista - onde as diferenças são acentuadas, estimuladas e cultivadas; onde a riqueza se concentra cada vez mais na mão de poucos; onde o individualismo aparece como mola propulsora num projeto que estimula a competição - as discriminações surgem como consequência direta desta relação, sendo produzidas a partir das desigualdades, ao mesmo tempo que as produz. Tem-se na sociedade capitalista, uma espécie de cultura que incentiva o "cultivo da pobreza e marginalização"<sup>4</sup>.

O Estado, entendido como instância delegada, no cumprimento do seu papel de articulador/instrumentalizador, deveria estabelecer propostas sociais capazes de enfrentar as desigualdades sociais, reduzindo-as substancialmente, configurando-se assim, numa instância essencial na determinação de política social. Demo (1994) refere-se ao Estado como "instância delegada do serviço público, e nisso poderia tornar-se lugar importante de equalização de oportunidades"(p.10). O destaque do caráter público denota a possibilidade de participação de todos, tanto no que diz respeito ao sustento destes organismos, como no que se refere as "ofertas" provindas dele. Assim, encontra-se em Demo (1994) falas que destacam necessidades de defesa destas instâncias: " é mister saber defender o lugar do Estado, do serviço público, pois toda sociedade necessita desta instância competente e democrática" (p.44). A qualidade de intervenção deste Estado<sup>5</sup> relaciona-se diretamente com a sociedade civil que o cria e sustenta, assim, esta qualidade passa pela qualidade política da população, sendo tão mais elevada quanto maior for seu poder de organização. Tem-se aí, como premissa básica de um Estado "forte" uma cidadania organizada, capaz de instituir ao Estado, a função de ser o agente aglutinador/instrumentador/motivador no estabelecimento de política social. Esta concepção de Estado implica em reconhecer suas

---

<sup>4</sup>Esta expressão é utilizada por Pedro Demo.

<sup>5</sup>Pode-se reconhecer em Demo (1994) uma concepção de Estado que o caracteriza como " criatura da sociedade a seu serviço" (p.43)

elaboraões e intervenções a partir dos interesses dos subordinados, corroborando em prol de um projeto que os perceba como sujeitos capazes de reconhecer em si mesmos um potencial emancipatório.

A formação da cidadania assume papel fundamental, determinando o nível de participação/intervenção popular. A instituição de uma cidadania organizada, passa necessariamente pela via política, que é traduzida pela formação da cidadania.

A intervenção do Estado, acontece pela via de políticas sociais públicas, redirecionando a utilização dos espaços institucionais públicos na perspectiva de reconhecê-los como centros geradores de mudanças. Dentre outros, as instituições públicas de ensino, destacam a relevância da conquista deste espaço e apontam a necessidade premente de sua conservação.

A instituição de políticas educacionais na e para a sociedade depende diretamente do espaço ocupado por seus cidadãos que podem intervir através de políticas participativas. Destacando-se a universalização do ensino de I grau, reconhece-se um direito de todo e qualquer cidadão. Neste sentido, Demo (1994) destaca que a "educação não é propriamente coisa do Estado, mas exigência da sociedade civil organizada"(p.38). Desta forma, são os cidadãos organizados que delegam ao Estado a tarefa de "oferta educacional" e dependendo de sua participação tanto no processo de controle e avaliação democrático popular, a qualidade desta educação. Tem-se assim, não somente uma Educação voltada para a formação da cidadania, como também uma Educação decorrente da participação efetiva desta cidadania organizada. Esta característica organizativa, implica necessariamente em se instituir a partir de uma construção coletiva/social, capaz de intervir mais veementemente na instituição de deveres, bem como na reivindicação de direitos.

Demo (1994) tem em seus escritos uma expressão reveladora: "o Estado não é o que diz ser nem o que quer ser, mas o que a cidadania popular organizada o faz ser e querer" (p.54).

## Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão

Uma universidade pública preocupada e comprometida com a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, tendo este pressuposto como atividade fim, passa necessariamente pela busca de uma nova relação transformadora com a sociedade-universidade. Nesta perspectiva, a universidade não se esgota em si mesma, apresenta como propósito concreto ser um "centro gerador" de conhecimentos para a sociedade, tendo como responsabilidade, produzir conhecimentos novos, saberes novos, buscados a partir de um contato direto com a sociedade que a subsidia. Esta característica da inovação ousada e comprometida pode se encontrada nos escritos de Coelho (1994) quando destaca o caráter inédito de suas produções/ações:

*... instituição que emerge da vida social concreta e expressa seus conflitos e contradições, a universidade recusa a repetição monótona do já dito e do já feito e se constitui no exercício da reflexão, do debate, da crítica e da expressão, da sociedade mesma que a institui e conserva (p.18).*

A todo momento, a sociedade parece gritar por soluções, parece apontar suas necessidades, tentando destacar alguns sintomas, que quando trazidos para dentro das instituições podem ser detectados em conjunto com os que vivem tais problemas no cotidiano, viabilizando possibilidades de superação.

Nesta perspectiva (que tentamos fundamentar e apontar), as soluções não vem prontas, muito menos assumem caráter assistencialista, pois buscam a construção no coletivo, refletindo um compromisso inspirado no contato com o real. A universidade, então, foge da concepção de ser a detentora do saber (até mesmo porque nenhum saber é dogmático) e passa a articular-se com uma pluralidade de entendimentos advindos de diferentes leituras. Tal percepção ressalta o entendimento do conhecimento como algo provisório, fruto da dúvida, da crítica, caracterizando-o como um processo dinâmico.

Ao reconhecer a missão institucional assumida, delegada e instituída à universidade, enquanto instituição promotora da produção do saber, percebe-se que por vezes seu fazer pauta-se em ações advindas (quase que exclusivamente) do universo da pesquisa, anunciando ainda nos tempos atuais, o ensino como uma função subjugada as

atividades de pesquisa. Conforme Coelho (1994):

*a partir da reforma de 1968, a universidade se estruturou em função dos ramos do saber e não mais em função do ensino. A subdivisão obrigatória dos centros, faculdades ou escolas em departamentos consagrou o modelo de Humboldt que concebe a universidade a partir das áreas de conhecimento nos campos de investigação (p.10).*

Desta forma, a ênfase dada à pesquisa em relação ao ensino, parece retirar da função institucional da universidade, bem como da comunidade acadêmica que a compõe, o compromisso originário com o ensino. Coelho (1994) faz uma análise das mudanças estruturais impostas a universidade e relaciona-as as prioridades que como consequência parece ter sido reestruturadas: "estruturando-se em departamentos, a universidade acabou privilegiando a pesquisa" (p.10). Existe assim, no universo acadêmico, um destaque que também evidencia o pesquisador, demonstrando assim, uma certa tendência que revela a consolidação do atendimento das exigências sociais respaldando-se quase que exclusivamente pela via técnica, fortemente influenciada pela lógica do mercado. Tem-se como exemplo rotineiro no espaço acadêmico a super valorização dos acadêmicos-pesquisadores, que encontram dentro da própria hierarquia universitária o respaldo para sua opção (as vezes exclusiva) às atividades de pesquisa. Os acadêmicos pesquisadores são estimulados e respaldados pela própria hierarquia acadêmica, que reconhece e promove suas produções como símbolo de desempenhos científicos, tem-se assim, em muitos casos, a produção pela produção. Esta característica parece assemelhar-se com as encontradas no cenário empresarial, que tem como pressuposto básico a promoção financiada pelo controle. Para Coelho (1994) existe um sério risco quando a universidade assume a "ótica empresarial", tanto no que se refere as suas estruturas e a ênfase exclusiva na administração, bem como do que a partir dela é construído/produzido. Percebe-se assim, no próprio meio acadêmico uma lógica análoga a da indústria, que produz para atender as necessidades do mercado de forma um tanto quanto mecânica, talvez sob a falsa ilusão de estar-se legitimando socialmente como espaço de "produção mecânica do saber". Neste sentido Coelho (1994) faz um alerta:

*Longe, porém de ser uma empresa, uma instituição burocrática, a universidade é por excelência uma instituição acadêmica. Pensá-la de forma empresarial e agir como se não passasse de uma empresa - muitas vezes mal administrada - é negá-la em sua própria natureza, em sua especificidade, é afastar a possibilidade de construir-se como academia (p.17)*

A carreira acadêmica institui assim a pesquisa como fonte vital tanto da função universitária como da promoção da carreira, estabelecendo tais produções como status profissional. A opção dos acadêmicos pelas atuações voltadas a pesquisa promovem inclusive um certo afastamento destes profissionais aos cursos de graduação, como se suas atuações nestes campos fossem menos valiosas.

Observa-se em Buarque (1994) posicionamentos que salientam a necessidade de redescobrir a importância do ensino, sem contudo, retornar ao tempo onde a universidade era "simples elemento de formação" (p.135). Esta posição do autor expressa-se como uma espécie de crítica a super valorização das atividades de pesquisa em detrimento do ensino: "o ensino foi marginalizado em benefício da crescente nobreza das atividades de pesquisa que dispõem de mais recursos, promovem os professores, elevam suas remunerações" (p.135). Ainda que o autor reconheça que a simples igualdade entre as funções de ensino e pesquisa não substanciem por si só uma retomada de posição frente ao trabalho acadêmico, fica bastante claro que tal re-orientação passa necessariamente por esta tentativa de equilíbrio e valorização. Buarque registra ainda, que "para o ensino cumprir seu papel é preciso criar nova forma de transmitir conhecimento" (p.135). Esta tarefa quando delegada aos acadêmicos parece ser provocativa, uma vez que implica em revigorar a atividade mais elementar do embrião universitário, não no sentido de subdimensioná-lo, mas na perspectiva de retomar seu lugar devido no contexto acadêmico.

Pensando na universidade e sua intervenção no social parece necessário recolocar esta instituição social como um elemento articulador capaz de incumbir-se da tarefa de ir a comunidade resgatando suas formulações acerca da inúmeras perguntas que a cerca, na tentativa de subsidiar coletivamente respostas alternativas.

Parece ser possível predizer que deste contato direto com a realidade, a universidade garantiria sua função de ser produtora e divulgadora do saber, redefinindo alguns conceitos na busca de uma participação mais eficiente e coerente de intervenção (na) e (com) a sociedade. Nesta perspectiva, a indagação: "ensinar para que e para quem" faz sentido o tempo todo, durante todo o tempo.

A partir destes questionamentos, parece ser possível perceber encaminhamentos que caracterizariam uma nova prática do ensino, onde a pesquisa e a extensão seriam

elementos articuladores dentro das instituições universitárias, garantindo na relação da universidade com a sociedade o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, destacando a extensão como o principal veículo viabilizador do compromisso social da Universidade.

A prática do ensino com pesquisa implica em caracterizar a extensão como articuladora neste contato de mão-dupla, neste ir e vir, com a comunidade, destacando-a como instigadora no levantamento de problemas que alimentariam o ensino e a pesquisa envolvendo alunos, professores e comunidade. Centrando o foco no ensino da graduação, esta proposta de ensino com pesquisa parece legitimar o significado da universidade, enquanto mola propulsora da produção do saber. Assumindo esta missão, o estudante poderia ser preparado para produzir conhecimentos por si mesmo estabelecendo uma relação íntima com a realidade, fazendo uma leitura própria balizada por este contato. Os professores e alunos ocupariam seus espaços dentro da instituição universitária, incentivando e reafirmando o espírito da atitude científica, comprometendo-se em retornar a comunidade com alguns encaminhamentos e com o propósito de investigar novas problemáticas. Este parece ser um compromisso institucional que sustenta uma intervenção capaz de articular a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão a partir do interior das salas de aula. Nos cursos de Licenciaturas, esta parece ser uma premissa básica; a universidade precisa estar interligada organicamente à escola, já que tem como um de seus objetivos a formação de futuros educadores. Nesta relação com a escola, o movimento de ir a ela e dela retornar, parece apontar a possibilidade da extensão balizar, entre outras, propostas de formação permanente, surgidas a partir de relações concretas entre universidade e escola.

### **...relações universidade-escola... aproximações à vista?**

Dentre as muitas instituições sociais que se envolvem com a universidade, destaca-se a Escola por ser, também ela, um centro gerador de debates e idéias na busca de soluções acerca das questões educacionais e sociais mais amplas. Desta forma, percebe-se

uma íntima ligação das possibilidades de intervenção da universidade com a Escola, percebendo-as como instâncias essenciais na construção da cidadania. Desta forma, tem-se também, a partir das relações estabelecidas entre estas instituições de ensino aspectos importantes que podem determinar um projeto coletivo vinculado organicamente na transformação da sociedade.

A partir destas análises, percebe-se que as relações institucionais estabelecidas entre universidade-escola são marcadas por uma história tradicionalmente hierarquizada, legitimada socialmente como uma relação entre sábios versus aprendizes, produtores

versus aplicadores, teóricos versus práticos. Nos interiores (e fora deles) das instituições de ensino as denúncias ocupam espaço, percebe-se de um lado a escola acusando a universidade, caracterizando-a como um laboratório no qual, os "pesquisadores" se enclausuram produzindo, entre quatro paredes, teorias que pouco sustentam o dinâmico processo que é o cotidiano da prática escolar. Por outro lado, a universidade parece, por vezes interpretar a escola como uma realidade problemática, acusando-a de pouco se envolver com os avanços educacionais produzidos cientificamente, como se estivesse também fechada nela mesma e à procura de fórmulas práticas prontas/definidas, capazes de sustentar uma prática pedagógica menos conflituosa.

Assim, a relação que se estabelece é a de transferência de culpabilidade, onde os espaços institucionais de ensino (especificamente a Universidade e a Escola) demarcam territórios, ao invés de ousarem quebrar os muros que os sustentam.

Nesta relação parece ser possível identificar a influência da herança institucional que sustenta e legitima a universidade enquanto detentora do saber, produzindo-o para si mesma, referenciando-se em trocas estritamente acadêmicas. Analisando o quadro atual que permeia as relações entre universidade-escola, percebe-se alguns sintomas que denunciam relações marcadas pelo distanciamento, revelando a necessidade de mudanças, que sejam capazes de possibilitar relações pautadas por aproximações advindas de um contato com o real. Esta parece ser a premissa básica capaz de construir um projeto coletivo de parceria onde, da relação universidade-escola surja, uma unidade entre o pensar-agir, fruto de uma parceria que se efetive e se comprometa com um projeto de transformação social.

Desta forma, percebe-se nitidamente certa urgência de repensar as relações entre universidade-escola, redimensionando-as na perspectiva de estabelecer contatos (mais que imediatos). Para Buarque (1994) as mudanças ocorrem a cada instante, mas há períodos em que ocorrem diferentemente: "em vez de evolução, há rupturas; em vez de repetir gestos predeterminados, torna-se necessário imaginar o futuro e optar por ações imprevisíveis pouco tempo antes" (p.33).

Tendo como pressuposto um projeto de construção coletiva entre universidade-escola, o elo de ligação a ser adotado pelas instituições envolvidas estrutura-se conjugando ensino-pesquisa-extensão. Este encaminhamento possibilita investigações que desvelam a natureza e a dimensão dos problemas de ensino que a escola e a universidade, por vezes, se sentem carregando sozinhas. Nesta aproximação entre universidade-escola a mobilização das instituições de ensino envolvidas aponta para mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem tanto na universidade como na escola, construindo uma nova fórmula, não mais fundamentada pela dicotomia "teóricos" (universidade) - "práticos" (escola).

A consolidação de um projeto de mudança passa necessariamente por um processo de revisão, neste sentido, cabe a universidade rever-se também, enquanto proposta educativa. Para tanto, é preciso, segundo Demo (1994):

*...revisar, radicalmente, a proposta educativa em termos instrumentais, direcionando-a para o compromisso construtivo. Universidade para apenas repassar conhecimento, geralmente como "café requentado", é algo totalmente arcaico, para não dizer investimento no atraso (p.15).*

Este processo de revisão implica em assumir um compromisso institucional que resgate a percepção da relação universidade-escola como parte integrante de um processo social com vistas a transformação. O senso comum - que sempre atribuiu como grande tarefa da universidade o ensino, cerrado entre quatro paredes, fechado em si mesmo - exige superação e adota necessariamente uma roupagem diferente. As discussões presentes nos meios acadêmicos das universidades públicas, refletem reais necessidades de mudança, enfatizando a urgência de buscar novos encaminhamentos que garantam nova prática interventora no processo educativo, onde a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão seja o marco de novos tempos, seja símbolo do compromisso de estar

estritamente ligado com a realidade, ou seja, que ensino-pesquisa-extensão se torne realidade no conjunto das ações da Universidade.

## **O currículo e suas concepções nas instituições de ensino: algumas considerações**

A história do pensamento curricular brasileiro tem sua origem nos anos vinte e trinta, onde pode-se reconhecer a partir daí o embrião do que hoje se constitui num campo de estudo. Naqueles tempos a área pedagógica também se vê provocada a acompanhar as mudanças econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas presentes marcadamente em nosso país. Observa-se assim, que um olhar mais atento direcionado às origens do campo curricular brasileiro revela implícita e explicitamente um percurso acompanhado por influências advindas de outros contextos societários, destacando-se o cenário americano que serviu durante muito tempo de "bússola" norteadora das questões curriculares concebidas e implementadas em nossa realidade nacional. Destaca-se assim, na década de vinte e trinta um movimento que emergiu de diferentes direções e exigiu de diferentes setores da sociedade mudanças efetivas, exigindo também da área da educação reestruturações, aparece assim, o currículo como foco de atenção, por referendar as diretrizes educacionais dentro da escola.

O que se tinha, no entanto, era uma preocupação exacerbada em sintonizar-se com as produções pedagógicas vigentes no cenário americano para incorporá-las a realidade brasileira, autores de renome nacional eram estimulados a estudar nas universidades americanas. Tem-se aí, um novo grupo de pensadores influenciados pelo contexto americano com a incumbência de adaptar suas novas formulações a realidade nacional. O ideário escolanovista constituía-se como eixo norteador das novas propostas, surgindo assim, segundo alguns autores, os primeiros indícios das idéias "progressistas", ainda que muito timidamente. Pode-se perceber que as iniciativas bancadas pelos pioneiros em alguns estados da federação tinham raízes fortemente ligadas ao pensamento de autores

americanos como Dewey e Kilpatrick. Esta tendência parece ter-se prorrogado até as décadas de sessenta e setenta e neste intervalo teve, em alguns momentos, um destaque técnico ainda mais acentuado.

Moreira (1990) em seu estudo aprofundado na investigação acerca da origem do campo curricular, bem como seu desenvolvimento no Brasil, revela que neste período encontra-se uma ambiguidade, que além de ter marcado as esferas econômicas, políticas e ideológicas, impregnou também como uma espécie de cicatriz o movimento da Escola Nova. Se por um lado os pioneiros tinham como preocupação central a tão promulgada "construção científica" na elaboração de novas propostas assumidas por eles, por outro lado, aparecem preocupações com as questões sociais. Citando alguns autores que estudam mais de perto este fato, Moreira (1990) os referencia para alertar o caráter heterogêneo das concepções teórico-práticas que caracterizavam o grupo e que marcaram não só aquele período como influenciaram os períodos subseqüentes: "os pioneiros não formaram um grupo homogêneo: suas tendências variaram desde uma postura liberal conservadora a uma posição mais radical" (Moreira, 1990 p.82).

Partindo deste pressuposto Moreira (1990) defende a tese de que as orientações críticas do início dos anos 60, bem como os princípios da Escola Nova para a instrução das massas tiveram suas sementes plantadas no primeiro período originário do campo curricular no Brasil.

Um marco bastante relevante quando se fala da instituição de um campo do currículo no Brasil é o período do golpe militar de 1964 que alterou todos os segmentos (econômico, político, social, ideológico e educacional) provocando mudanças drásticas em prol de uma sociedade moderna e eficiente. Esta característica ditatorial invadiu inúmeras áreas atingindo bem de perto a área educacional, uma vez que enfoques críticos vinham estabelecendo-se pouco a pouco e ganhando terreno de forma autônoma, ou melhor dizendo, menos dependente das indicações americanas, já que a influência buscada agora vinha também da Europa. A área educacional apropriou-se também deste discurso acerca da eficiência, modernidade e competitividade, contaminou-se instituindo no seu dia a dia uma tendência destacadamente tecnicista no processo pedagógico: "a preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país" (p.83).

Tem-se neste período ainda, o surgimento da disciplina currículos e programas nos cursos superiores do ensino brasileiro. Referente a esta introdução Moreira (1990) relata:

*o tecnicismo acabou por tornar-se dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo do currículo, em particular. Assim, quando a disciplina currículos e programas tornou-se, de fato, integrante do treinamento de professores e especialistas educacionais, foi a tendência tecnicista a que prevaleceu nos cursos (p.130).*

A influência americana, tão acentuada no primeiro período, não limitou-se a inspirações buscadas em locus, Moreira (1990) relata que durante o governo Kubitscheck, entre o período de 1950 a 1959, houve a criação de um programa de ajuda americana que interviu também na área da educação e especificamente no campo do currículo e programas, que acabou estabelecendo-se - segundo alguns estudiosos - como um marco referencial nos estudos sobre currículo no Brasil:

*um importante acordo foi assinado, em 11 de abril de 1956, entre Brasil e Estados Unidos, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), visando: (a) treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores; (b) produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professores; e (c) selecionar professores competentes a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em Educação Elementar (apud Moreira, p.110).*

Como a proposta de convênio tinha como objetivo a formação de departamentos que se responsabilizariam por áreas específicas de estudo e intervenção, instituiu-se o departamento de currículo e programa que era "responsável pela organização de cursos sobre currículo, bem como pela assistência técnica, em questões curriculares, às autoridades educacionais dos estados" (p.110).

Parece ser possível identificar, a partir deste momento, o oferecimento de disciplinas aos cursos de formação de professores, Moreira (1990) destaca, a disciplina currículo na escola elementar; a disciplina supervisão do ensino na escola primária e outra disciplina intitulada currículo e supervisão, oferecida pelo Centro de Treinamento do Magistério (CTM) do INEP. Conforme analisa o autor, verifica-se:

*que as três disciplinas enfatizam o como planejar e desenvolver currículos, isto é, 'como fazer'. Podemos também observar a associação entre currículo e supervisão, o que sugere a intenção em instrumentalizar o supervisor para*

*ajudar o professor a executar bem o programa de ensino, ou em outras palavras, para melhor controlar o processo curricular. A preocupação com métodos, técnicas, recursos e habilidades é, assim, compreensível (p.111).*

Na análise específica sobre a introdução deste programa fruto da junção Brasil-Estados Unidos é apontado por estudiosos com um caráter marcadamente dúbio no que diz respeito a valorização do currículo como campo de estudo. Costa apud Moreira (1990) atribui ao programa um caráter positivo no que se refere ao alerta dado à inúmeros educadores brasileiros à importância do estudo do campo do currículo. Uma perspectiva diferente é apontada por Bernardes apud Moreira (1990) que responsabiliza à introdução deste programa a incorporação mais veemente do modelo e idéias tecnicistas nas escolas brasileiras. O enfoque dado ao caráter dual apontado pelos autores nas análises acerca do trabalho com currículo desenvolvido no e pelo PABAEÉ caracteriza diferentes compreensões e interpretações possíveis de uma dada realidade. Os estudos de Moreira (1990) registram estas diferentes posições alertando, no entanto, para o fato de que estudos mais aprofundados elucidariam mais rigorosamente o papel do PABAEÉ naquele período, bem como sua efetiva influência na introdução de uma postura pedagógica tecnicista em nosso país. Claro parece para o autor, que:

*a principal preocupação do trabalho com currículo no PABAEÉ foi de fato com procedimentos, métodos e recursos e a principal fonte teórica foi o discurso curricular americano. Certamente nos cursos que estudavam questões curriculares, o currículo deve ter sido descontextualizado e despido de seus aspectos ideológicos e políticos, tratado, enfim, não como uma invenção social, mas como um conjunto de técnicas científicas (p.115-116).*

Ainda parece ser possível identificar resquícios desta realidade em algumas instituições de ensino - destacando-se as de nível superior - e suas propostas curriculares, principalmente, quando restringem suas discussões/ações na inclusão/exclusão de listagem de disciplinas, tentando justificar suas alterações a partir das necessidades conjunturais, impostas nos tempos atuais pela lógica do mercado profissional. Como consequência desta imposição do mercado é possível reconhecer no currículo uma cumplicidade explícita nos projetos de formação profissional. Esta análise é encontrada nos escritos de Coelho (1994) que revela: "os currículos se fragmentaram e a formação se tecnicizou, atrelando-se ao mercado de trabalho e confundindo-se às vezes como simples treinamento" (p.08).

Esta postura, embora em muito superada, ainda reflete a necessidade de

compreender como e porque se dá a organização do conhecimento escolar. Para tanto, tal discussão necessita de um aprofundamento que tenha como intenção desvelar o "por que" das formas de organização do conhecimento escolar. Esta contribuição nas discussões relativas as questões curriculares podem ser buscadas no que Moreira (1990) destaca como "tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas"; a inclusão destes referenciais nas discussões apontam para novas abordagens na temática curricular. Dentre elas, destaca-se a análise do currículo como um produto social e cultural, construído pelos homens, num determinado contexto. Deste entendimento, percebe-se que o conhecimento corporificado no currículo só pode ser pensado/analísado a partir de uma situação social e histórica.

Estes referenciais apontam novos entendimentos sobre currículo, conforme exemplifica Mocker (1993), que inclui e destaca em suas discussões a necessidade de perceber o currículo: "como um processo social, integrado à sociedade, com a incumbência, não de transmitir conhecimento, mas de produzir conhecimento pelo confronto dos saberes cotidianos com àqueles elaborados, sistematizados pela humanidade" (p.61).

Desta forma, tem-se a introdução de novos referenciais nas análises acerca das discussões sobre o currículo, a teoria curricular crítica traz novos discursos que inspiram, ou deveriam inspirar, estudos e propostas com vistas a um projeto que apresente como perspectiva a criação/construção de uma sociedade mais justa. O currículo passa assim a ocupar papel de destaque dentro do contexto de ensino e tem-se como avanço nas discussões a perspectiva de construir coletivamente, entendimentos sedimentados pela compreensão crítica das possibilidades emancipatórias do currículo. Moreira (1995) nos diz que tal entendimento traduz-se em ações que se legitimam pela resistência dentro das instituições de ensino, que nesta perspectiva, mantém relações de interdependência com as discussões/ações sobre currículo:

*Compreende-se, então, que a escola continue a ser vista como uma arena política e cultural na qual as formas de experiência e de subjetividade são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que torna poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão (p.09).*

Pensa-se assim nas instituições de ensino e, em particular, nas instituições de formação de educadores, que tenham seus olhares voltados para esta possibilidade emancipatória pela via do currículo, que se efetiva no cotidiano através da dinâmica curricular clarificando-a nos aspectos que a circunscreve, incluindo elementos que perpassam a configuração do conhecimento, métodos, relações sociais e valores. Assim, a formação do educador traduz-se pela via do esclarecimento de tais questões e pelo desvelamento de outras possibilidades relacionadas a novos propósitos: "demandas que centrem seus objetivos dos cursos de formação de professores/as na preocupação com a cidadania e que se veja a escolarização como parte de uma luta constante por uma sociedade menos desigual" (Moreira, 1995 p.14)

Para tanto, o autor revela que há que se pensar na aproximação das instituições escolares como premissa básica na validação de novas proposições sociais:

*Requer, acrescento, a redefinição da relação universidade com a escola. Não estou defendendo, esclareço, a mera integração de atividades, já que ainda que necessária, essa articulação apresenta riscos, por poder contribuir para que o/a futuro/a professor/a internalize práticas e ideologias vigentes que se desejaria transformar. Proponho em troca, que a universidade estimule a escola a formular um projeto pedagógico voltado para os interesses das crianças dos grupos subordinados e a refletir sua responsabilidade e sua atuação (op.cit, p.14).*

Tal proposição faz um convite a uma aproximação efetiva entre as instituições de ensino e fortalece a necessidade de construção coletiva rumo a um projeto de intervenção, que reconheça os problemas da escola pública e os perceba como desafios concretos a serem superados: "sugiro que os cursos de formação de professores/professoras façam da participação na luta pela solução da escola pública contemporânea uma 'questão de honra' "(op.cit, p.14).

Este olhar lançado na e para a escola depende de entendimentos acerca dos silêncios ditados e/ou reforçados pela via do currículo na dinâmica escolar, conclama, ainda, os educadores a uma participação efetiva e decisória nas formas de pensar/ agir o currículo, tanto no planejamento como no desenvolvimento, tendo suas práticas interventoras pautadas pelo compromisso com a democracia e pelos ditames éticos: " para isso, é necessário que o/a futuro/a professor/a possa vivenciar, na universidade, práticas norteadas pelos mesmos valores" (op.cit p.14-15). Dito isto, espera-se dos cursos de

formação, vivificados pelos agentes que os traduzem e os consubstanciam, a preocupação com a função social do educador, afastando-se de preocupações centradas em outros referenciais que determinavam o discurso curricular dominante que subscreve a dominação e subordinação aos valores confirmados por vozes dominantes. Ainda, o já referenciado autor, introduz em suas discussões a retomada da revisão necessária nas relações entre universidade-escola quando se pensa na re-ordenação da dinâmica curricular dentro dos espaços de ensino em que os educadores em construção irão atuar: " considero obrigação de todo e qualquer curso que forma professores/as estabelecer com a escola um diálogo crítico e produtivo, pautado por considerações pedagógicas, políticas e morais..." (apud Arroyo, 1994, p. 14).

## **A Formação Inicial e Continuada como compromisso da universidade**

As discussões referentes à responsabilidade dos órgãos governamentais (que intervém através de políticas públicas para a educação) no subsídio à formação de professores, traz em seu bojo elementos que revelam uma certa tendência de transferir à formação profissional a solução dos problemas educacionais enfrentados no cenário brasileiro. No entanto, entende-se que a qualidade do ensino não está ligada apenas à formação profissional dos professores(as), no que se refere a sua qualificação, ainda que passe necessariamente por ela.

Encontra-se em Nascimento (1997) uma análise acerca da tendência aceita como quase "natural" de atribuir a baixa qualidade do ensino público aos educadores e educadoras no que se refere a sua atuação. Para a autora, esta ênfase pode mascarar aspectos importantes que precisam ser desvelados, pois:

*... isto evidencia, no mínimo, uma análise bastante limitada da questão, mas é possível também que, ao conceber o grande problema da educação, haja uma intencionalidade de desviar o foco da atenção dos problemas de ordem social, política e econômica como, por exemplo, as condições materiais, de*

*trabalho do professor e da professora, os salários aviltantes, a falta de assessoria, as deficiências dos cursos de formação, a falta de investimento em educação (p.220).*

Partindo-se deste pressuposto e incluindo-o, parece ser possível reconhecer que existe uma relação direta da formação profissional com todo um contexto social bem mais amplo, sendo assim, a formação profissional de educadores e educadoras se identifica muito mais como uma consequência do que como a própria causa dos problemas educacionais enfrentados em nosso país.

Ainda assim, quando se fala da formação do profissional de educação atribui-se as instituições fomentadoras desta formação a responsabilidade de renovar-se comprometidamente, de maneira a encaminhar suas ações formativas e assumindo a dimensão processual em que o futuro profissional/educador(a) perceba-se inserido no interior de um coletivo. Como nos diz Marques (1996), é necessário que os cursos de formação propiciem "condições efetivas, orgânicas e sistemáticas de integração dos alunos nos campos da atuação profissional" (p.89). Quando se fala da formação de educadores é inevitável reconhecer o distanciamento provocado pelo descompromisso das instituições formadoras (destacada aqui a universidade) com o cotidiano pedagógico, com o que tem de específico no universo da sala de aula, pelo quase que endeusamento às produções teórico-acadêmicas que se apropriam inclusive de linguagens elitistas, com uma postura distanciada e distanciadora frente ao mundo da escola. Neste sentido, Marques (1996) nos diz sabiamente:

*"formar profissional não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo à competência de aliar a sensibilidade para fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas que os fazem historicamente situados (p.90)*

Assim, torna-se clara a urgência de algumas mudanças que consigam alterar os processos de profissionalização de modo que as instituições responsáveis pela formação dos educadores e educadoras estabeleçam um vínculo orgânico com as escolas de ensino básico (educação infantil, fundamental e médio), reconhecendo neste espaço institucional de ensino o "laboratório vivo" das ações da universidade (no que se refere à indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão). Martins (1996) faz algumas

considerações acerca do real distanciamento existente, identificando assim, a necessidade premente de uma reaproximação entre as instituições tendo nas ações interventoras específicas os pontos balizadores e mediadores desta nova construção:

*o distanciamento vai se firmando porque a teoria, como auto-suficiente, não considera, na sua pesquisa, a cultura acumulada pelos professores de 1º grau<sup>6</sup> na sua prática e o significado desta experiência vivida. A construção do saber específico da docência é feita no dia-a-dia da Escola e, nessa interioridade, há diferenciais que não podem ser omitidos pela Universidade (p.160).*

Esta reaproximação traduz-se efetivamente pelo que ousamos propor nos termos de "novas relações entre universidade e escola públicas", de forma a reduzir seus distanciamentos, apontando para um esclarecimento acerca das suas especificidades sem relegar a possibilidade de construção de projetos comuns, principalmente quando se discute a formação do profissional da educação. Aqui parece ser possível buscar num dos questionamentos indicados por Martins (1996) que se refere à necessidade da universidade se ver presente no ensino escolar, estabelecendo como premissa para este enxergar-se o reconhecimento das especificidades que caracterizam estes níveis de ensino para, a partir daí: "ocupar-se dele, dar-lhe atenção, cuidá-lo" (p.155). Faz-se relevante mencionar que este "cuidado" não traz embutido o sentido assistencialista/protecionista/paternalista que durante muito tempo emperrou as relações que se estabeleciam entre as instituições, bem como dos agentes que a compõem<sup>7</sup>. Ao contrário disto, trata-se de reconhecer no espaço escolar a possível fertilidade expressa em seu cotidiano, de forma que os pesquisadores/educadores da academia (também responsáveis pela produção do conhecimento) atuem organicamente, inserindo-se em contato com os professores, desvelando assim suas realidades. Neste sentido, Martins (1996) explicita este reconhecimento e a revalorização dos agentes sociais da escola como um dos pressupostos básicos quando se busca alternativas para a melhoria da qualidade da formação profissional: "a identificação de professores e professoras como produtores de saberes e a

---

<sup>6</sup> Permito-me aqui incluir os educadores do ensino médio e da educação infantil.

<sup>7</sup> Martins (1996) destaca que durante muito tempo legitimou-se uma imagem externa que destacava e prevalecia a universidade destacando-a inclusive nos que se refere a tradição hierárquica entre os graus de ensino e, conseqüentemente, há uma história de dependência e subordinação do Ensino de 1º e 2º graus ao de

convicção de que é preciso sistematizar e socializar estes saberes na busca de uma escola mais competente e democrática" (p.220).

Destaca-se esta reaproximação como elemento fundamental no estabelecimento de novas relações entre universidade-escola por identificar neste efetivo contato a possibilidade de, no mínimo, reduzir o distanciamento dos conhecimentos teóricos em relação à prática pedagógica, que muitos "educadores em formação" e educadores e educadoras da escola continuam reconhecendo existir. Apresenta-se assim, a formação inicial ainda em muito defasada da prática pedagógica concreta expressa nos espaços escolares; a dificuldade de acesso às experiências por lá vivenciadas implica em entraves reais. Encontra-se em Marques (1996) análises que parecem reforçar a relevância de se ir à realidade para, a partir dela, tematizar novas proposições com vistas a reconstruir os referenciais teóricos que a sustenta. Assim,

*os novos conhecimentos que constrói não apenas se enraízam nas práticas como a elas devem servir e aos interesses da transformação social, impedindo que a atuação profissional se obrigue a recomeçar sempre da estaca zero, superando-se a repetição rotineira, o ativismo e o voluntarismo, e levando à construção de uma nova linguagem em que expressem os avanços teóricos, confrontem-se e relacionem com os de outras práticas, lancem-se as bases para o replanejamento das ações (p.80).*

Partindo-se desta premissa, afasta-se também do discurso que ainda embasa os cursos de formação do profissional da educação e que refletem nitidamente uma concepção dualista e dicotômica nas relações entre teoria e prática, onde por muitas vezes a teoria assume o papel de preparar para a prática.

Em linha de raciocínio que apresenta claros sinais de convergência com tal pensamento, Demo (1994) destaca a relevância do conhecimento inovador no mundo moderno, como instrumento apropriado para o desenvolvimento da cidadania emancipada. Quando afirma que as modificações tecnológicas neste estágio da modernidade se dão em ritmo muito acentuado, que impossibilita uma preparação permanentemente atualizada dos profissionais em geral, o autor propugna formação acadêmica que lhes dê bases para seu

constante aperfeiçoamento, numa ação tanto individual como coletiva, baseada na perspectiva da construção do conhecimento. Para tanto, ao tipo de formação universitária que se limita à transmissão de saberes decorados - “aulas copiadas para ensinar a copiar” (p.10) - contrapõe o desafio do desenvolvimento das habilidades de saber pensar e de aprender a aprender para intervir de modo crítico e criativo, indispensáveis ao processo de autonomia dos sujeitos históricos e emancipados. Neste sentido, sugere a adoção da pesquisa como princípio científico (instrumentação teórica e metodológica para a construção do conhecimento) e educativo (questionamento sistemático crítico e criativo), condições básicas para a competente intervenção social ou para o diálogo crítico permanente com a realidade, em sentido teórico e prático. Esta atitude de pesquisa necessita, antes de mais nada, superar o entendimento limitante de que a aula, como espaço privilegiado do mero ensinar (e neste sentido, do mero aprender) expressa todas as possibilidades do processo educativo.

No prosseguimento da crítica ao “aulismo” na universidade, onde o ensino se reduz à memorização de conceitos, “que são servidos como café requentado”, Demo (1994) a extrapola para os programas de formação continuada aos profissionais da Educação que contam com sua participação, e que reproduzem o mesmo procedimento de simples transmissão, ao invés de buscar a competência para a elaboração própria, a teorização das práticas, a construção de uma intervenção crítica e inovadora no âmbito escolar e social. Neste sentido, inclui também os centros de treinamento das Secretarias de Educação, organizados dentro desta mesma lógica e vistos como símbolos do atraso do nosso sistema educacional: “os professores acorrem a tais centros, ou são obrigados a comparecer, para escutar cópias da cópia, e daí saem como cópias para, na escola, encalacrar de vez a condição histórica de cópia dos alunos” (p.61)

É a partir do reconhecimento de que o conhecimento do (a) educador(a) é construído/produzido, efetivamente, no cotidiano de sua prática pedagógica que parece ser possível reconhecer também que a formação inicial é apenas uma das etapas da formação profissional entendida como um continuum, estendendo-se assim ao longo de todo o processo de atuação profissional. Assim, parece reconhecer Marques (1996): “a formação profissional, ao abandonar o leito seguro dos cursos em que vinha sendo conduzida, defronta-se com o desafio de sua continuidade agora com requisitos outros, de uma

continuidade em que as práticas profissionais se tornem o terreno da formação" (p.194).

O reconhecimento da formação profissional como um movimento processual constante, ultrapassando a visão tradicional que a identifica reduzida apenas à dimensão da formação inicial, implica em estabelecer coletivamente (universidade e escola) estratégias de intervenção que atendam a esta nova concepção de formação e por conseguinte de atuação

Neste sentido, percebe-se que, dentre as estratégias encaminhadas pelos órgãos governamentais para a formação profissional "em serviço"<sup>8</sup>, ainda existe certo destaque aos "pacotes de formação" que apresentam-se, na maioria das vezes, sob a forma de cursos intensivos, onde a universidade assume muitas vezes o papel de "consultora", incorporando tal tarefa como uma missão/compromisso extensionista e utilizando-se de diferentes estratégias que, não poucas vezes, se assemelham a meros treinamentos (as exceções, honrosas, ainda que mereçam ser destacadas, parecem apenas confirmar a regra). Estas ações esporádicas e descontextualizadas surgem, na maioria das vezes, como proposta redentora/transformadora do sistema escolar, sugerindo um certo alento em meio ao cotidiano caótico vivido isoladamente por cada professor da escola. Todavia, conforme ressalta Barreto (1993): "estas transformações propugnadas quase sempre dizem respeito à aplicação de novas técnicas, recursos didáticos ou alguns métodos, sem questionar os fundamentos e as concepções teóricas que as inspiram e sustentam" (p.65). A cumplicidade da universidade em tais "ofertas", destaca que a função extensionista parece ser interpretada com um caráter marcadamente assistencialista e descomprometido com a realidade social concreta. Assim, tem-se uma "formação em serviço" baseada nos conhecidos "cursos de reciclagem" e/ou "treinamentos", que apresentam como objetivo a

---

<sup>8</sup>Encontramos em Barreto (1993) a diferença entre os termos "formação continuada no exercício da profissão" e "formação em serviço". Para a autora, o termo "formação em serviço" traz consigo uma característica de "remendo" a ser feito à uma inadequada ou insuficiente formação anterior (qualificação profissional). Tal sentido, parece encaminhar aos professores propostas de formação, onde a oferta se dá através de cursos de aperfeiçoamento, com caráter compensatório, que tentam recuperar o tempo perdido. Com relação a "formação continuada no exercício da profissão", a autora identifica-a não como uma espécie de suprimento/complemento do que faltou à formação básica do professor, e sim, como uma estratégia permanente que se dá a partir da própria prática da profissão. Desta forma, a prática pedagógica concreta é a essência desta estratégia, permitindo construções/reelaborações pautadas por reflexões/ações contínuas, num movimento de ir e vir da teoria à prática e vice-versa.

transmissão de novos ensinamentos inspirados por "inovações pedagógicas" vividas/construídas por outros, em outros contextos, que por vezes nem são explicitados. Estes "pacotes" parecem desconsiderar as experiências e os conhecimentos que os professores possuem, bem como suas ansiedades, inquietações e necessidades. Ainda que este discurso se apresente um pouco desgastado e ultrapassado, esta é uma realidade que ainda se faz presente e que nos tempos atuais apresenta-se sustentada pelas políticas educacionais referenciadas no projeto neoliberal, que retoma o estabelecimento de estratégias centralizadas de formação docente.

Encontra-se nas discussões de Nascimento (1997), que inspira-se nos estudos de Nóvoa, argumentações trazidas das experiências portuguesas (reconhecendo o forte laço existente com nosso país) onde as iniciativas do Estado ao longo do século XIX e XX propunham práticas de aperfeiçoamento do professorado que assumiam a roupagem de reciclagem, apontando assim, não só uma "grande pobreza conceitual" como também uma caracterização clara da "atitude normativa e prescritiva em relação ao professor" (Nóvoa apud Nascimento 1997 p.226).

Pensar em "formação continuada no exercício da profissão" como um compromisso institucional que fundamente a articulação necessária entre ensino-pesquisa-extensão e que consiga, ainda, intervir efetivamente na construção de novas relações entre universidade e escola, implica necessariamente em desvelar a possibilidade do professor - no próprio local de trabalho, à partir das especificidades encontradas no seu cotidiano escolar - construir/produzir coletivamente conhecimentos advindos das reflexões/ações de sua própria prática pedagógica. Tem-se, assim, a escola como um espaço possível, capaz de ancorar e assumir a formação continuada de educadores e educadoras como um compromisso para além da formação individual de cada educador, e sim, como um compromisso institucional. A percepção desta possibilidade implica também em reconhecer-lhe como contribuição efetiva e real para a melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas.

Neste sentido, a formação continuada passa a ser uma proposta **da e para a** escola, exigindo da universidade a tarefa de articular-se ao projeto político-pedagógico da escola, desvelando a partir do cotidiano escolar propostas de estudo que tenham significado aos sujeitos envolvidos naquele contexto. Esta perspectiva parece apontar a

possibilidade dos profissionais da escola assumirem uma postura de construção, ao invés da assimilação/subordinação aos conhecimentos construídos por outros. Conforme destaca Magnani (apud Barreto, 1993): "formação é muito mais que frequentar cursos. Trata-se de se pensar a superação da dicotomia teoria/prática, que pode colocar o professor como agente social e sujeito de sua história e da transformação" (p.68).

Esta perspectiva de "formação continuada no exercício da profissão", com a participação da universidade, passa, ainda que não exclusivamente, pelo que é específico/singular/interno de cada universo escolar, partindo do seu cotidiano para à ele retornar criticamente. A busca de novos entendimentos inclui um trabalho coletivo, onde os profissionais/educadores da escola compartilham seus questionamentos e entendimentos advindos da suas experiências pedagógicas, sinalizando assim suas concepções de mundo, de educação, de homem, construindo a partir daí um projeto coletivo com intervenção transformadora.

Nascimento (1997), citando Pires, destaca uma concepção de formação continuada apresentando-a como aquela:

*recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua às mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais, e por conseguinte, a sua promoção profissional e social (p.225).*

Parece ser possível reconhecer que a autora inclui e autoriza como estratégias de formação continuada, toda e qualquer atividade de formação do educador(a) que está atuando na instituição de ensino, englobando assim: "diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino" (p.225).

Tem-se aqui, algumas ressalvas a fazer, uma vez que se entende como formação continuada para este estudo o processo constante e temporal que encontra no vínculo institucional (destacado aqui pela universidade e escola), a possibilidade de integrar educadores e educadoras num projeto coletivo. Reconhece-se que existem outras formas que se manifestam em diferentes programas de formação continuada, não se trata aqui de negá-las; ao contrário, assume-se sim o posicionamento de incluí-las num projeto ainda

maior, desde que tenham elas, o espaço escolar como ponto de radicação e irradiação. Marques (1996) vem corroborar com tal entendimento, quando afirma que:

*...os programas de formação continuada assumem diferentes formas. Podem desenvolver-se como cursos de duração maior ou menor, como oficinas, encontros, seminários, congressos, etc. Qualquer das formas, porém, deve supor a experiência gestada no exercício da profissão, para a ela regressar com o questionamento, com o convite à reflexão e com novos elementos que enriqueçam o debate que dá vida aos coletivos da sala de aula, da escola, das comunidades educativas mais amplas (p.197, grifos nossos).*

Para tanto, tal prática interventora apresenta como concepção a adoção de atitudes científicas, que são assumidas por todos os envolvidos no processo. Logo, não deve ser característica da universidade - quando convocada a construir coletivamente estratégias de intervenção para a formação continuada - a tentativa de formar opiniões, pois está além de estabelecer posicionamentos dogmáticos que reforçam a distância entre os que concebem as propostas pedagógicas dos que a vivenciam na prática escolar. Neste sentido, busca-se nas falas de Marques (1996) elementos que destacam a tendência de não preparar os educadores para teorizarem suas práticas:

*são os professores constantemente chamados a operar com pressupostos teóricos outros, não suficientemente explícitos nos cursos de reciclagem ou nos chamados treinamentos em serviço, que mais servem a simplesmente desaprender o aprendido, o que é necessário desde que, em substituição, se coloquem não remédios ou paliativos mas sólidas referências para a continuidade e consciência do aprender fazendo (p.195)*

Pode-se perceber que diversas estratégias já foram instituídas no que se refere a formação continuada e muitas delas foram distorcidas ou desvirtuadas por diferentes razões, caracterizando-se como insuficientes quando se pensa num processo de transformação das práticas pedagógicas e nos reflexos destas mudanças nas instituições educacionais. Nascimento (1997) sintetiza algumas reflexões que revelam claramente os percalços encontrados pelo caminho e que afastam o verdadeiro sentido e significado da formação continuada. Assim, dentre muitas, destaca-se aqui aquelas onde o compromisso individual reafirma seu lugar rumo à instituição de vínculos coletivos:

*...descontinuidade das ações que tem sido implementadas; a perspectiva fragmentada entre teoria e prática e entre estas, os sentimentos e os valores; o custo oneroso dos cursos e seminários, etc.; a realização destas ações fora do local e horário do trabalho; a desarticulação com projetos coletivos e/ou*

*institucionais; a concepção da formação como reciclagem e atualização de professores e não como oportunidade de desenvolvimento profissional em suas múltiplas dimensões; a distância entre os que concebem as propostas e a prática escolar - os professores e professoras não são considerados(as) como sujeitos de sua formação, não são chamados(as) a planejar e selecionar os conteúdos e metodologias destas propostas... (p.227).*

Encontra-se ainda nas análises de Nascimento (1997) destaques que apontam a necessidade de balizar os trabalhos de formação continuada tendo como referência o espaço escolar: "a formação continuada, precisa estar preferencialmente, voltada para a escola, por ser este o espaço de contato, de convivência, de comunicação entre os profissionais que ali trabalham"(p.227). Neste sentido, Marques (1996) reforça a necessidade de destacar o universo escolar como elemento central no processo formativo contínuo de educadores e educadoras: "é no quadro da atuação coletiva no interior da escola que importa se aprofunde a teoria, se repense as práticas e se transformem as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico" (p.195).

Desta forma, a prática interventora desta formação continuada, tanto do subsídio como da sua implementação concreta, quando incorporada como um compromisso também da universidade, constituiu-se numa trajetória a ser construída e fundamentada em outras bases, em que a escola e seu cotidiano sejam elementos centrais de reflexões e reelaborações advindas de um processo de conscientização das práticas pedagógicas desenvolvidas e da necessidade de constantes reconstruções. Marques (1996) ainda ressalta a necessidade de reinterpretar o espaço escolar e construir novas possibilidades:

*trata-se de construção de um espaço da vivência democrática, orgânico ao mesmo tempo e criativo, consistente e fluido como é a vida, espaço de reconstrução, onde se dissolvam as evidências e obviedades, as rotinas e as normas reificadas, onde se aprenda a desconstruir, a desaprender, para as novas construções e aprendizagens (p.195).*

Tem-se assim que a garantia desta intencionalidade, numa dialética entre o particular e o público, depende de atitudes pessoais comprometidas e balizadas pelo compromisso institucional amarrados por projetos que caracterizem-se essencialmente por ações pautadas pela parceria. Neste sentido, encontra-se em Marques (1996) a necessidade de chamar à responsabilidade todas as instituições envolvidas nos processos da formação continuada do educador:

*faz-se mister, portanto, se dê a formação continuada como obra de um empenho coletivo de educadores situados no seio de suas instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânicos-sistemáticos e continuados...(p.197).*

Destaca-se para o fato de que este desafio, quando compartilhado, retoma a idéia dos tempos "universitas" marcado pelo agrupamento, pela associação em prol do avanço do conhecimento, encaminhando o entendimento do trabalho docente na universidade e na escola como formas vivas de intervenção e transformação da realidade. Marca-se assim um duplo desafio e um duplo compromisso que deve ser assumido pelas instituições e pessoas envolvidas:

*deve o educador egresso da universidade voltar a ela, sempre e de novo, ou melhor, deve provocá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobrir-se e interrogar a si mesmos e para que possa ela, a universidade, reaprender com eles o que lhes ensinou (Marques, 1996 p.198).*

Além deste chamado ditado pelo compromisso pessoal há que se referenciar este reencontro pautado por ditames institucionais. É neste sentido que destaca-se, no encontro instituído através da disciplina Prática de Ensino pela via do estágio supervisionado, a possibilidade de vislumbrar a formação continuada como mais um elemento ( ainda que não prioritário), capaz de anunciar novas relações institucionais, balizadas pelo contato efetivo/coletivo/solidário. Esta concepção de Prática de Ensino reforça o compromisso social da universidade em responder e re-ligar-se aos problemas apontados pela sociedade. O compromisso com a formação continuada do educador da escola introduz na dinâmica da disciplina novas preocupações que são assumidas pelos agentes que lhe conferem sentido e significado. Assim, educadores da universidade, da escola e educadores em formação passam a inter-relacionar-se organicamente, descobrindo através do contato concreto, possibilidades de revisão, da prática pedagógica assumida e desenvolvida, da necessidade de re-orientações das relações reorganizadas pela via do diálogo aberto/crítico e criativo. Esta idéia de rever-se a cada contato, ultrapassa a dimensão centrada na figura do educador e de suas propostas pedagógicas, alcançando a dimensão da estrutura curricular ditada pelas instituições formadoras e a necessidade de revisão permanente, quando se perspectiva a formação do educador centrada no contato com a realidade concreta, perspectivando ainda, a pesquisa curricular como auto-avaliação da própria universidade.

### **Falando em educação a distância...**

Não se poderia concluir o presente capítulo sem uma referência ainda que passageira (até por não ser objeto deste estudo) sobre a utilização massiva das modernas tecnologias de educação à distância nos programas de formação inicial e continuada dos profissionais de educação. É evidente que estas novas estratégias de transmissão de conhecimentos para grandes grupos de consumidores não se restringem a perspectiva de capacitação de docentes, nem tampouco é um fenômeno restrito ao nosso país. Apenas para citar, encontra-se em Apple (1995) referência crítica à introdução do Canal Um, programa de notícias e informações (e comerciais), distribuído por uma rede privada de televisão para escolas públicas americanas, através de convênio que inclui a disponibilização gratuita de antena parabólica (com sinal fechado, liberado apenas para o Canal Um), aparelhos de videocassete e monitores de televisão. Em contrapartida, as escolas garantem à empresa um percentual mínimo de audiência por alunos e professores, controlada por dispositivos eletrônicos.

As semelhanças com programas brasileiros de educação a distância, sejam através de canais comerciais de televisão de sinal aberto ou a cabo, como os telecursos supletivos e profissionalizantes (p. ex.: Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho/Rede Globo, e a TV Futura, da NET), sejam em programas institucionais que também se utilizam das mesmas estratégias, tanto na Rede Educativa (p.ex.: Um Salto para o Futuro) como nas programações dirigidas via satélite (p.ex.: TV Escola/MEC, Magister/SC), as semelhanças, salienta-se, vão ficando por demais evidentes para pensar-se em mera coincidência.

Com vistas a responder as críticas dirigidas aos programas baseados em esquemas tutoriais rígidos e apenas instrucionais (unilaterais), pode-se perceber esforço no sentido da implementação de projetos interativos de educação à distância que começam a se utilizar das tele-conferências, da informática e da comunicação virtual via Internet na escola (Pimentel, 1995). Neste aspecto, acredita-se merecer registro, como principal alternativa ligada à área de Educação Física e Esportes, a criação/implantação do Centro Esportivo Virtual - CEV - site interativo na rede mundial de computadores, sediado no Núcleo de Informática Biomédica da Universidade de Campinas/SP - NIB/Unicamp - e administrado

pelo professor Laércio Elias Pereira (Pereira, 1998). Com um conjunto de informações, que vai da legislação pertinente à páginas pessoais (home-pages), além de vários acessos (links) para diversos outros centros informatizados, todavia é principalmente através das várias listas de discussão oferecidas que o CEV vem se constituindo em referência aos profissionais de Educação Física/Ciências do Esporte, com mais de quinhentos inscritos em vários países. Isto parece vir confirmar a importância da possibilidade de interação como elemento significativo nas estratégias de educação tecnologicamente mediada.

No âmbito legal, a LDBEN 9394/96, em seu artigo 80 e parágrafos dele decorrentes, registra a importância do Poder Público em incentivar o “desenvolvimento e veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”, a serem regulamentados pela União e avaliados pelos sistemas estaduais de ensino. Na pós-graduação, já existem algumas experiências em andamento, inclusive em Florianópolis, nas áreas de Administração Esportiva (CEFID/UFSC) e Engenharia de Produção (CTC/UFSC).

Uma análise ampla e profunda dos limites e possibilidades dos programas de educação à distância para a formação continuada de profissionais de educação precisaria questionar sua capacidade em atender a requisitos de universalização, democratização de acesso e atenção a particularidades regionais, culturais, de área do conhecimento, etc, entre outras abordagens. Certamente, ainda que necessária, não caberia neste estudo. É nossa intenção, todavia, pensarmos no papel reservado ao professor em formação continuada diante destas inovações tecnológicas info-comunicativas.

Obviamente, não se trata de negar o alto poder de inculcação ideológica e visões generalizantes de conhecimento que podem (e têm sido) embutidos nos programas de educação à distância, nem o empobrecimento do processo cultural de apropriação e construção do saber escolar por parte do professor, decorrente destas estratégias. Entretanto, não se pode desconhecer o fato de que a socialização do conhecimento, etapa do mesmo ato de sua construção (Demo, 1994), tem enormes possibilidades de realização e de alcance através da instrumentação eletrônica.

A superação desta aparente dicotomia está a indicar para duas alternativas possíveis, complementares e não-excludentes entre si, que são apontadas pelo mesmo

autor. Por um lado, apostar/intervir no aperfeiçoamento das formas de produção e uso da comunicação informatizada nos programas de educação a distância como formação continuada de docentes. Isto implica em ir além do comportamento passivo do professor frente ao modelo informacional transmissivo, que é elaborado a partir dos mesmos princípios de otimização do tempo e uso de linguagem estética impactante, orientadores da programação das televisões comerciais. Formas de veiculação interativas que favoreçam à reflexão coletiva, provoquem o questionamento criativo e crítico, e oportunizem a socialização do saber escolar reconstruído não são, necessariamente, incompatíveis com o processo de comunicação informatizada ou televisiva. Porém, é preciso que os educadores em formação continuada a distância tenham garantido o necessário tempo-espço pedagógico, para além daquele destinado à recepção dos programas, a fim de que possam proceder a reelaboração do conhecimento eletronicamente disponibilizado, na construção do saber escolar significativo.

Por outro lado, pensa Demo (op.cit.) que, na perspectiva da formação acadêmica que se deseja para a Universidade do nosso tempo, onde as habilidades de saber pensar e aprender a aprender são fundantes, desprezar processos massificados de socialização do conhecimento produzido (base sobre o qual ocorrerá a sua reconstrução autônoma e crítica), sob o argumento da conformação ideológica inerente a eles, é no mínimo contraditória, pois significa admitir, a priori, a impossibilidade da Universidade em proporcionar, como parte desta mesma formação profissional, o equivalente referencial crítico e emancipatório para a construção da cidadania. Ainda mais: negar esta possibilidade/missão/tarefa à Universidade serviria para legitimar o discurso reformista da instrumentalização generalista para o trabalho, onde a flexibilidade da formação acadêmica está voltada apenas para atender a necessidade de sucessivas adaptações às modernizações tecnológicas do emprego, bem ao gosto dos gestores da Pedagogia da Qualidade Total (Frigoto, 1995).

Esta confiança na possibilidade dos docentes em ressignificar o conteúdo das mensagens veiculadas pelos instrumentos de comunicação eletrônica em programas de formação continuada à distância, parece ir ao encontro da teoria das mediações múltiplas (Martin-Barbero, 1987), presente nos estudos de sociologia crítica da comunicação social. Segundo este entendimento, a recepção midiática é sempre processada através de

mediações, que são filtros resultantes do conjunto de fatores culturais, familiares, institucionais, etc, que constituem o sujeito-receptor. É na dialética entre o conteúdo originalmente pretendido pela mensagem e o arcabouço de diferentes mediadores da recepção que os significados são construídos e reconstruídos. Desta maneira, pode-se vislumbrar que igual procedimento ocorre quando da recepção dos programas de educação à distância pelo professor em formação. Neste sentido, saber pensar e aprender a aprender implica o fortalecimento da capacidade de mediação crítica dos professores para a construção de conhecimentos escolares significativos, necessária sejam quais forem a natureza e os procedimentos do processo de formação do educador. Poder-se-ia complementar afirmando que, se “a construção do conhecimento começa com a construção da capacidade de construir” (Santos apud Demo, op.cit.p.67), esta capacidade é também condição essencial para a construção da autonomia e da cidadania emancipada. Em síntese, quanto ao uso de estratégias eletrônicas e informatizadas nos programas de formação do educador à distância, é possível concluir que: 1) elas não podem nem devem pretender substituir os procedimentos pedagógicos presenciais, reflexivos e interacionais, ainda que possam ser úteis/utilizáveis neste processo; 2) apesar do seu potencial ideológico-normalizador, são oportunidades desejáveis, embora não indispensáveis, para a socialização e reconstrução do conhecimento escolar significativo; 3) se utilizadas, devem os professores em formação desenvolver estratégias próprias para sua recepção crítica, bem como intervir para seu aperfeiçoamento.

## **II PARTE – O ESPAÇO/TEMPO DA PRÁTICA DE ENSINO**

### **A Prática de Ensino na construção de novas relações entre universidade e escola públicas**

Pensar a Prática de Ensino enquanto uma disciplina que compõem o currículo das Licenciaturas implica em contextualizar suas origens, bem como acompanhar seu percurso histórico para, a partir daí, discutir o espaço que ocupa no cenário universitário, especificamente no currículo dos cursos de formação de educadores. Para tanto, faz-se necessário discutir como esta disciplina vem se desenvolvendo nos cursos de graduação para que se possa entender quais os progressos advindos das múltiplas discussões/produções/ações dos profissionais da área, que buscam a valorização desta disciplina, especialmente no que se refere a sua contribuição enquanto componente curricular dos cursos de formação do profissional de Educação Física.

A preocupação com a Prática de Ensino tem origem na década de 30, com a criação dos cursos superiores de Licenciatura. No Terceiro Grau, torna-se parte do currículo mínimo, incluindo o Estágio Supervisionado. Deste então, a Prática de Ensino, desenvolve-se prioritariamente sob a forma de Estágio Supervisionado nas Licenciaturas assumindo como objetivo o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina de 1º ou 2º graus ( Piconez, 1991). Esta constatação permite

destacar a existência de uma estrutura curricular nos cursos de licenciatura que, apoiadas em aspectos legais, acabam por elencar disciplinas distribuídas em "modalidades" específicas: obrigatórias, optativas e eletivas. Parece ser possível diagnosticar a partir desta estrutura curricular um respaldo oficial a uma concepção pedagógica sustentada pela dicotomia teoria-prática, onde os conhecimentos teóricos específicos devem ser trabalhos no início dos cursos, enquanto a prática deve apresentar-se no final, sob a responsabilidade da disciplina Prática de Ensino que inclui o Estágio Supervisionado. Esta percepção é destacada e apresentada nos estudos de Lupatini (1993), que reconhece no determinante legal um favorecimento/cumplicidade à fragmentação teoria e prática.

A disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, nos cursos de Licenciatura apresenta-se nesta "habitual" estrutura curricular, oficializando-se pela Lei 5540/68, como uma disciplina obrigatória<sup>9</sup>. No entanto, é caracterizada e entendida, muitas vezes, como uma disciplina prática, de "caráter complementar ou mesmo suplementar" (Lupatini, 1993, p.36). Parece ser possível relacionar, a partir deste enfoque, uma certa tendência de desvalorização da disciplina Prática de Ensino enquanto componente curricular dos cursos de formação profissional. Esta desvalorização não passa apenas pelo ponto de vista teórico, conforme afirma Freitas (1996): "é vista como uma disciplina de segunda categoria no conjunto das disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura em geral e da pedagogia em particular" (p.30).

Evidencia-se que esta estrutura curricular identificada nos cursos de formação profissional está intimamente ligada à determinada concepção de currículo. Quando se fala em currículo, o que ainda se tem é uma percepção técnica-linear, que ressalta a dimensão técnica, onde os procedimentos, técnicas e métodos restringem-se a discutir o "como" do currículo. Neste sentido, Domingues (1986) afirma em seus escritos: "currículo continua sendo visto como um assunto unicamente técnico, utilizando-se do ritual empírico-analítico para demonstrar que é livre de valor" (p.355).

---

<sup>9</sup> Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a Prática de Ensino passa a ter ênfase ainda maior na formação do profissional de educação, com uma carga horária mínima de 300 horas. Esta alteração gera mudanças conceituais, estruturais, organizacionais e institucionais, uma vez que a Prática de Ensino materializa-se nos cursos de formação caracterizando-se como uma atividade no currículo, ampliando o caráter que a instituiu exclusivamente como disciplina.

Esta concepção hegemônica de "pensar o currículo" traz implicações nas discussões/produções/ações das instituições de ensino, nos cursos de formação profissional do educador. Determinada concepção de currículo indica implícita e explicitamente concepções muito particulares acerca do conhecimento a ser corporificado no currículo, evidenciando assim, propostas curriculares que expressam compromissos sociais.

Como a disciplina Prática de Ensino situa-se normalmente no final dos cursos, atribuí-se á ela um significado que salienta o sentido prático, onde aparece para colocar em prática toda a teoria acumulada durante o curso. Esta visão dicotômica parece ser sustentada por vários elementos que circundam o desenvolvimento desta disciplina, passando pelo entendimento advindo do próprio espaço institucional (universidade), irradiando-se aos agentes que a institui (agentes da universidade, bem como da escola).

Os estudos de Freitas (1996) destacam que, apesar desta certa desvalorização, a situação da Prática de Ensino e especialmente dos estágios apresentam nuances contraditórias:

*ao mesmo tempo em que são desvalorizados, porque representam uma atividade 'menor' no conjunto das áreas e disciplinas ditas 'teóricas' - a atividade prática - , ambos os componentes curriculares são vistos como tábua de salvação na formação teórico-prática dos alunos, futuros professores (p.31).*

Neste sentido, pode-se identificar que existe uma tendência em conceber a disciplina Prática de Ensino como "único espaço" - localizado numa fase terminal dos cursos de licenciatura - para proporcionar o encontro com a realidade escolar. Este compromisso histórico de intermediar o contato elaborado com o real fez com que o entendimento quanto ao Estágio Supervisionado assumisse o equivocado papel de único responsável, capaz de garantir a "prática profissional", assumindo para si o momento de união entre teoria e prática. Encontra-se nos estudos de Fávero, apresentados por Pimenta (1994), a constatação de que o estágio curricular da universidade "continua sendo um mecanismo de ajuste para acobertar a defasagem entre teoria e prática"(p.68)

A visão da Prática de Ensino como pólo centralizador das experiências práticas do licenciando (educador em formação) vem sendo contestada, e o entendimento atualmente vem sofrendo transformações. No entanto, percebe-se ainda perspectivas conservadoras

que embasam as experiências nos estágio supervisionados. A ocupação deste espaço ainda baseia-se numa perspectiva de ministração temporária de aulas – estágio como aulismo –

sendo considerado muitas vezes como um simples (mas, às vezes, doloroso!) cumprimento de horas formais exigidas pela legislação. Pimenta (op.cit) corrobora com esta tendência burocrática de perceber e implementar o estágio: "há uma burocratização do estágio, um cumprimento formal do requisito legal" (p.64). Parece ser possível, assim, identificar a ocupação deste espaço, traduzindo-o apenas como possibilidade de desenvolvimento de ações sustentadas por práticas utilitaristas, reduzindo-as a exigência do cumprimento legal.

Nesta perspectiva, é normal que a Escola, vista como campo de exploração e testagem, seja logo abandonada pelas Instituições que dela usufruem, sem nada deixar como contribuição à própria missão da escola.

Carvalho (1988), num artigo em que defende a pesquisa na Prática de Ensino, aponta a existência do que denomina como "ciclo tradicional de estágios" que se constituem fundamentalmente em observação, participação e regência<sup>10</sup>. A autora identifica que tais concepções de estágio revelam apenas denúncias acerca dos erros da escola, sem nenhuma apropriação significativa para a universidade e muito menos para a escola. Parece que aqui se encontra um exemplo claro de exploração do espaço escolar sem o menor compromisso das instituições envolvidas no processo, instituindo sim, um contato pautado em acusações que de nada contribuem para um projeto de transformação da prática pedagógica, tanto da universidade como da escola. Carvalho (op.cit) revela que, nesta concepção de estágio, "nem a universidade interferia na escola, nem as escolas ajudavam na formação do professor" (p.05).

A autora contextualiza sucintamente este ciclo tradicional de estágios, onde o estágio de observação caracterizava-se como um tempo gasto em horas passadas dentro da escola, possibilitando ao aluno apontar os defeitos/mazelas sem se preocupar em

---

<sup>10</sup> Esta tendência de sequenciar a realização da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado pautando-se nestas três etapas também é destacada por Fracalanza (1992), num estudo realizado acerca da Prática de Ensino nos cursos de licenciatura no Brasil. A autora constatou em suas análises que frequentemente a realização dos estágios incluem apenas a observação e regência. (p.150)

alternativas capazes de corrigi-los, pois estes problemas não eram incorporados como seus: "eles, quando professores, nunca fariam tal coisa"(p.04). Tal concepção aponta ainda, uma relação entre professor e estagiário muito fragilizada por instituir no professor uma constante sensação de julgamento acerca da prática pedagógica por ele desenvolvida na escola: "e na verdade era, bastando para provar isso ler os relatórios apresentados" (p.05).

Ainda compondo o "ciclo" aparece o estágio de participação, que quando existia, limitava-se a possibilitar ao estagiário a participar de correções de provas, sem ao menos ter a chance de acompanhar/intervir no processo de elaboração. Parece que aqui é possível reconhecer um estágio burocratizado, que reduz a participação do estagiário a colaborar com a escola, no sentido de executar tarefas que desviam das de sentido pedagógico. A autora revela assim, problemas advindos das relações entre professores-supervisores (agentes da universidade) com a escola: " muitos de nosso professores de Prática de Ensino, chegaram a criar atritos com as escolas quando sabiam que a 'participação' de seus alunos era em trabalhos na secretaria" (p.05).

Como último elemento deste ciclo, o estágio de regência resume-se a programação de, no máximo três ou quatro aulas, perdidas ao longo do ano letivo, abrindo espaço para que o desempenho dos "bons estagiários" possibilitassem um tempo maior para suas intervenções e reduzindo da mesma forma os que por ventura tivessem um desempenho considerado "fraco":

*se o estagiário era 'bom', a ele era aberto mais espaço no colégio, mas se ele era 'fraco' as aulas eram-lhe tomadas. Estava assim perpetuado o círculo vicioso - quem tinha o 'dom' para ensinar tinha mais treino e cada vez ficava melhor, quem errava na primeira vez, não podia treinar e, em consequência, só piorava (p.05, grifos nossos).*

Aparece neste "ciclo tradicional de estágio" uma visão muito reducionista que limita as intervenções durante o processo de estágio à meros acompanhamentos marcados, por vezes, pelo caráter de assistência, por outras, de fiscalização e, quando muito, por algumas participações esporádicas. Tem-se aí implicações diretas nas relações entre as instituições envolvidas (universidade-escola) que acabam defendendo-se uma da outra e

---

provocando ao invés da aproximação, um distanciamento quase confortável. O sentido de distância apresentado por Martins (1996) explicita muito bem a falta de sentido/significado revelada nos contatos inter-institucionais sustentados nestas concepções de estágio:

*distância poderá ser compreendida pela ausência do que faz sentido, dá unidade...A coisa não está lá internamente, não há movimento...Não se encontra o que anima estas interações. Não se vê a dimensão que a coisa nos dá...(p.156).*

Existe uma constatação apresentada por Carvalho (1988) que, apesar de básica, possibilita uma re-orientação das ações encampadas pela via do estágio supervisionado, no sentido de restabelecer urgentemente novas relações entre universidade e escolas (enfocadas aqui na dimensão pública). A autora parte de uma premissa básica: "a de que a Prática de Ensino é o único curso que se desenvolve em dois lugares e em dois tempos - um tempo na Universidade e um tempo nas escolas da comunidade" (p.03). Partindo deste pressuposto a autora propõe ampliar o conceito tradicional de estágios supervisionados, para tanto, utiliza-se de explicações sustentadas pela grandeza vetorial, que tem módulo, tem direção e tem sentido: "chamaremos de direção a reta que une a universidade a uma escola e para cada definiremos dois sentidos: universidade-escola e escola-universidade" (op.cit).

Desta forma, a autora sustenta que quando se pensa no estágio com o sentido da universidade-escola, perspectiva-se levar da universidade às escolas inovações estudadas, resultados de pesquisas, novas bibliografias, dentre outros; por outro lado, aponta que, no sentido contrário, o estágio traz a realidade e os problemas vividos no 1º e 2º graus para dentro da universidade, para serem estudadas e pesquisadas. Reconhece assim nesta relação dialética uma característica "biunívoca" entre a universidade e escola, característica esta capaz de sustentar sua proposta que reconhece na pesquisa o elemento central destas articulações e consequentes intervenções.

Esta posição é corroborada, em estudos mais recentes, por exemplo, por Marques (1992), que percebe a possibilidade dos estágios assumirem:

*prevalente caráter de pesquisa, isto é, caráter processual de investigação das condições do exercício da profissão e oportunidade de questionamentos sobre práticas em andamento e sobre os rumos que lhes imprima o coletivo dos educadores (p.89).*

Necessário se faz ressaltar a responsabilidade específica das Universidades Públicas, ao não se comprometerem com um projeto político de transformação social. A percepção desta realidade evidencia claramente a urgência de uma profunda reformulação nas relações entre as instituições públicas de ensino (Escola/Universidade), apontando para novas perspectivas fundamentadas no compromisso de assumir e contribuir mutuamente para com um projeto político de intervenção na realidade social, através de uma educação emancipatória. Esta responsabilidade dirige-se também rumo a um trabalho investigativo que reafirme a escola como parceira das investigações/produções/ações encaminhadas pela universidade. Busca-se nos dizeres de Nóvoa (apud Nascimento, 1997) a relevância desta nova concepção de trabalho: "precisamos passar de uma investigação 'sobre' os professores para uma investigação 'com' os professores e para uma investigação 'pelos' professores" (p.214, grifos do autor).

A percepção desta realidade é fundamental, uma vez que o processo de conscientização inicia-se com o desvelamento da realidade para que a intervenção daí decorrente seja conseqüente e possa conduzir a uma transformação da realidade. Neste sentido, encontramos em Riani (1994) algumas constatações sobre os problemas que circundam o desenvolvimento dos estágios. Seus registros demonstram claramente a necessidade de encontrar um sentido/significado desta experiência para as instituições públicas, bem como para as pessoas envolvidas no processo. Dentre alguns problemas a autora destaca:

*(...) as atitudes cristalizadas das práticas pedagógicas de muitos educadores; principalmente dos que consideram os estagiários invasores de suas salas aulas; as dificuldades nas relações humanas do pessoal das instituições, o que conduz à marginalização dos estagiários; o abandono, o medo e o repúdio de vários profissionais que assinam qualquer papel para os estagiários, dizendo que não precisam cumprir o horário de estágio - em outras palavras, não há qualquer interesse no contato e interação com os universitários (p.37, grifos nossos).*

Apesar de importantes, as constatações apresentadas pela autora, evidenciam implícita e explicitamente alguns pontos que necessitam ser investigados e contextualizados. A simples denúncia não anuncia necessariamente novas propostas, ou ainda, o aprofundamento do tema. A autora restringe-se ao destaque dos "pontos problemáticos", polarizando, na maioria das vezes, a responsabilidade na escola (que não

acolhe) e no estagiário (que não se envolve), esquecendo-se de discutir as relações entre universidade-escola, que no contexto apresentado, parece revelar um momento de crise. Lupatini (1993) referencia a existência de algumas denúncias que sustentam um quadro repetitivo que destaca a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado "como uma experiência frágil e limitada, carente de sentido e conteúdo, onde se responsabiliza as vezes os licenciando, por outra os professores, pela fragilidade desta prática legalmente exigida pela legislação educacional" (p.102).

As diferentes concepções de prática de ensino e estágio refletem entendimentos diversos sobre os compromissos instituídos a partir da relação universidade-escola, revelando valorizações e desvalorizações advindas também desta relação. Encontramos respaldo em Freitas (1996) que afirma:

*diferentes concepções de Prática de Ensino e Estágio e a valorização/desvalorização que lhes é atribuída revelam, na verdade, diferentes formas de pensar a escola em suas relações com a sociedade e sua transformação, diferentes formas de conceber a organização escolar dos cursos de formação dos profissionais da educação, diferentes formas de conceber a elaboração e a produção de conhecimento e diferentes projetos históricos (p.31).*

Desta forma, parece importante ressaltar que dentre as várias concepções de prática de ensino, aquela que desenvolve seus procedimentos didático-pedagógicos sob a forma de estágio supervisionado explicita uma certa tendência histórica de percebê-la como uma atividade prática, já que o estágio é interpretado como um exercício pautado pela instrumentalização, aplicação dos conhecimentos (anteriormente adquiridos), como um treinamento especial (já que é controlado). Essencial se faz esclarecer que o estágio não pode ser interpretado/confundido/analísado como uma disciplina que compõe o currículo. Neste sentido, Pimenta (1994) destaca que: "o estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade" (p.121). Este entendimento possibilita uma revisão conceitual (que supera o entendimento da disciplina Prática de Ensino relacionando-a às atividades práticas), bem como a reconstrução de seu significado, reconhecendo-a como uma disciplina do curso que permite aproximações efetivas com os processos de ensino-aprendizagem existentes dentro dos cenários escolares, interpretando-os e utilizando-os como referência na direção de projetos sociais transformadores. Para conhecer o contexto escolar faz-se necessário construir um

programa de estudos, de forma que esta inserção na realidade escolar parta do que lhe é concreto e o assuma como eixo para reflexão. Pimenta (op.cit) reafirma que:

*o conhecimento não se adquire 'olhando', 'contemplando', 'ficando ali diante do objeto'; exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto, que, por sua vez, é fenômeno universal (p.120).*

↳ Assim, destaca-se a necessidade de entender o estágio como uma atividade capaz de consubstanciar não só a disciplina Prática de Ensino, bem como as demais disciplinas que compõe o currículo dos cursos de Licenciatura, de forma a reconhecer nele a possibilidade de constituir-se no eixo articulador da dinâmica curricular. Identificar o estágio como atividade implica em reconhecê-lo no que lhe caracteriza potencialmente enquanto articulador da relação entre teoria e prática, com vistas ao estabelecimento de unidade entre ambas.

Esta compreensão é apresentada por Marques (1992), quando refere-se a seminários regionais promovidos pelo MEC-SESu em 1986, em que se discutiu a formação do profissional de educação. As discussões acerca das Licenciaturas extrapolaram as questões relativas ao estágio, provocando discussões referentes aos projetos de universidades e projetos de cada curso em suas especificidades quando da proposta de um trabalho coletivo. No entanto, resgatam-se aqui alguns entendimentos acerca do estágio, fundamentando intenções de articulação entre teoria e prática ao longo do curso:

*o estágio deve ser visto como um dos elementos constitutivos do curso, definidor de metodologias no inteiro processo da formação profissional. Deve ultrapassar a abrangência da práticas do ensino ou de disciplinas isoladas, bem como superar a desarticulação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos (Brasil - Mec SESu, 1987b apud Marques, p.29).*

Identificada esta necessidade de não se responsabilizar (exclusivamente) a disciplina Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como alternativa única de vincular a teoria à prática e vice-versa, "de modo a superar a ambivalência da prática assumida ora como aplicação, ora como exercitação da teoria" (Marques, op.cit., p.28), necessário se faz desvelar o espaço de aproximação possibilitado pelo estágio, reconhecendo-o como terreno fértil de efetiva articulação e conseqüentemente, indissociabilidade. O autor revela a impossibilidade de separar a teoria e a prática, assim como "não se podem elas confundir como se não fossem uma e outras distintas, quer em suas positivities, quer na negação

que fazem uma da outra" (p.87). Negação esta entendida como um processo dialético com vistas à superação, uma vez que : "a teoria nega a prática em seus imediatismos, assim como a prática nega a teoria dela desvinculada, exigindo-se ambas em reciprocidade ao negarem-se uma `a outra" (op.cit.). Nesta perspectiva tem-se um distanciamento - necessário e urgente - do que Pimenta (1994) identifica como um "paradigma positivista na Didática,(...) no qual a dissociação entre teoria e prática predomina. Seja entendendo que a teoria determina a prática (como no caso de uma didática universal), seja considerando-se a prática como a experimentação das proposições teóricas"(p.107). Fruto desta reconstrução/reelaboração acerca do entendimento da Didática como área de conhecimento fundamental no processo de formação do educador, surge o entendimento que a revela também (como as demais disciplinas) uma "atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional. De transformação da realidade existente" (Pimenta, op.cit., p.121-122).

Desta forma, tem-se nos encaminhamentos das propostas de intervenções a possibilidade concreta de promover, pela via do estágio supervisionado, o que para Pimenta (op.cit.) constitui-se "numa aproximação à realidade na qual irá atuar o aluno"(p.70). Desloca-se assim, a centralização do estágio como pólo prático do curso, reinterpretando-o como elemento fundamental no efetivo contato institucional e pessoal proveniente do encontro com a realidade concreta, realimentando reflexões/ações numa via de mão dupla. Pimenta (op.cit) encontra elementos de discussão provenientes de documento da Secretaria de Educação do Governo do Paraná, quando da realização de um diagnóstico da realidade do estágio, no que se refere a seus significados/ações/reflexões, que avançam na direção da unidade teoria-prática. Dentre as inúmeras contribuições, a autora discorre acerca da possibilidade de encontrar no estágio um campo fértil de reelaborações advindas do efetivo contato sobre e a partir do cotidiano escolar, uma vez que "a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constróem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la" (p.71). Neste sentido, Soares (apud Gatti, 1997) avança ainda mais, quando perspectiva uma intrínseca relação entre teoria e prática, em que a fundamentação parte do pressuposto de compreendê-las enquanto uma unidade, sendo portanto, indissociadas/indissociáveis:

*há pois, uma teoria da prática - uma teoria que se constrói a partir da prática - e uma prática da teoria - uma prática que se orienta pela teoria. Ao invés da dicotomia teoria versus prática, a dialética: da prática à teoria e de volta à prática, e de novo à teoria, assim sucessivamente (p.56).*

Pautados nestes pressupostos, que se fundamentam na relação indissociável entre teoria e prática, desvela-se a possibilidade de definir o estágio como mais um espaço possível de integração, reconhecendo-o como um eixo articulador do currículo dos curso de formação do educador. Pimenta (1994) também inclui em suas discussões a Proposta para um Política de Estágio Curricular dos Cursos de Formação do Educador<sup>11</sup> - elaborada na Secretaria de Educação de Pernambuco (Governo de Pernambuco, 1989), destacando dela três princípios norteadores de toda a proposta. Para este estudo, interessa especialmente aquele que define:

*... o estágio como não se resumindo à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade (p.74).*

Estas reformulações conceituais, instituídas a partir de novos entendimentos teóricos que consubstanciam ações implementadas concretamente em instituições de ensino localizadas em diferentes regiões do País (representadas pelos Estados do Paraná e Pernambuco), refletem, assim, modificações efetivas tanto no que se refere a concepções quanto ações dos estágios supervisionados na formação do educador. Constituem-se novas propostas a partir destas alterações, pautadas não mais no tradicional divórcio entre teoria e prática e sim no estabelecimento da relação de unidade dialética. Tem-se assim, na Prática de Ensino que se desenvolve sob a forma de Estágio Supervisionado, a possibilidade concreta de " praticar teorias e teorizar práticas", num movimento contínuo, de ir e vir, no que as agências formadoras e as instituições escolares- campos de estágio precisam estabelecer/manter " vínculos orgânicos e permanentes (...), no sentido de que os cursos

---

<sup>11</sup> Esta proposta é identificada por Pimenta (1994) como um avanço no que se refere ao entendimento/estabelecimento da unidade teoria-prática. Tal proposta apóia-se em orientações teóricas advindas do "Documento Final do Encontro Nacional sobre Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, de Belo Horizonte (1986) e o Documento Síntese dos seminários Regionais sobre o Estágio Curricular -MEC SESu (1987).

não se enclausurem em torre de marfim nem os profissionais se eximam de suas responsabilidades de repensarem e reorganizarem suas práticas” (Marques, 1996 p. 77).

### **A Prática de Ensino da UFSC e a Educação Física: regulamentação e implementação**

As disciplinas de Prática de Ensino que compõem os cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina são desenvolvidas sob a forma de Estágio Supervisionado em escolas da comunidade, segundo a Resolução nº 3/CEPE/86. Alterações nesta norma aconteceram em outubro de 1996, quando outra deliberação foi aprovada no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, instituindo uma nova redação à resolução anterior e, no que se refere ao Capítulo II dos Estágios, resolve que: " as disciplinas de Prática de Ensino em Pré-Escolar, em 1º e 2º Graus e em Educação Especial nas licenciaturas da UFSC deverão ser desenvolvidas sob a forma de Estágio Supervisionado em escolas da comunidade, e poderão incluir projetos que contemplem outras modalidades de estágio" (Resolução nº 61/CEPE/96). Tal resolução destaca o cumprimento dos pré-requisitos estabelecidos no currículo de cada curso. O estagiário tem como compromisso cumprir o mínimo de 75% da frequência do período de orientação geral, observação, orientação individual e/ou equipe e 100% da frequência na execução das atividades de docência. Cabe ainda, ao professor supervisor assegurar pelo menos, 50% de observação efetiva-participativa "assistência" das aulas ministradas pelos estagiários.

Tem-se, na UFSC, todas as disciplinas Prática de Ensino das diferentes áreas do conhecimento representadas nos diversos cursos de Licenciatura agrupadas e alocadas no Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação (CED). Registra-se ainda, que a Resolução nº 033/CEPE/86 regulamenta a criação, para os

cursos de Licenciatura, de uma Coordenadoria de Estágios do MEN, integrando os professores que supervisionam/orientam os estágios, sendo esta Coordenadoria administrada por um Coordenador e Sub-Coordenador, escolhidos através de votação em reunião do Colegiado. A existência desta Coordenação parece confirmar a necessidade de articular entre si, no sentido de fazer interagir, de uma forma ou de outra, as diferentes áreas do conhecimento que representam seus cursos de licenciatura, e que ao mesmo tempo por eles estão representados dentro do Departamento. Carvalho (1988) destaca o fato da Prática de Ensino assumir, dentre as demais disciplinas de Licenciaturas, a tarefa de articular as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas, sendo assim, o professor - supervisor/orientador - pode por vezes pertencer aos Institutos Básicos ou à Faculdades de Educação (o que acontece na maioria dos casos). Percebe-se então uma vinculação maior dos professores de Prática de Ensino com as Faculdades ou Centros de Educação, existindo assim, um distanciamento real, que muitas vezes não se resume à mera distância física e/ou pessoal. A autora citada identifica que os dois modelos confirmam o distanciamento do professor/orientador de Prática de Ensino com seus pares: " nos Institutos Básicos, fica sem diálogo com os professores de disciplinas pedagógicas; nas Faculdade de Educação fica distante das disciplinas de conteúdo. Ele é sempre um bicho estranho" (p.37). Ainda que esta distância não se resuma à dificuldade de "contato" com as disciplinas pedagógicas ou de conteúdo, tem-se neste distanciamento um elemento concreto que interfere nas relações pedagógicas, inter-institucionais e pessoais impedindo concretamente a possibilidade de instituir projetos coletivos que pensem a formação do profissional da educação como um projeto comum, que reconheça na docência seu ponto de partida e chegada.

Falando da Prática de Ensino da UFSC e localizando-a no MEN/CED, ou seja, vinculada ao Centro de Educação, parece ser possível perceber que esta ligação tem algumas desvantagens que precisam ser desveladas. Nas falas da atual Coordenadora dos Estágios Supervisionados do MEN<sup>12</sup>, tem-se alguns elementos que podem ser analisados:

*(...) aqui a gente vê todas as Práticas agrupadas num departamento, mais ou*

---

<sup>12</sup> entrevista concedida à autora desta pesquisa, em dezembro de 1997.

*menos desligadas dos cursos. Tem-se um ponto positivo, porque tem as várias áreas do conhecimento aqui, lado a lado. Só que isto se resume a que? A somente uma aproximação pessoal dos professores das diferentes áreas do conhecimento. porque nós ainda não avançamos.*

Esta fala anuncia que, apesar de ser possível reconhecer algumas aproximações entre professores de Prática de Ensino de diferentes áreas do conhecimento - que por consequência conseguem pensar coletivamente algumas estratégias de intervenção - ainda se faz necessário instituir ações intermediadas pelo vínculo inter-institucional, mesmo que este vínculo seja precedido por aproximações pessoais. Não se pode depender somente de ações pessoais (embora efetivamente comprometidas) quando se pensa em instituir um diálogo consistente e eficiente entre as diferentes áreas do saber, que se conjugam ou podem conjugar-se de modo à contribuir para a formação de um educador competente. Marques (1992) reconhece que se exige do docente universitário a responsabilidade de comprometer-se com a reconstrução dos cursos de formação profissional e, portanto, espera-se dele posturas diversas das assumidas por muito tempo e incorporadas como "hábito". Para tanto, o autor identifica nestes professores outras características e por consequência outras possibilidades de intervenções:

*Não mais o professor dedicado ao ensino de sua disciplina, cioso de seus espaços e tempos, denodado defensor dos limites exclusivos do seu saber e da indecomponibilidade e completude dos conhecimentos da sua área. Mas agora, um docente aberto à universalidade e ao diálogo dos saberes acerca de temas comuns...(p.174, grifos do autor).*

Neste sentido, identifica-se que o agrupamento de várias áreas do conhecimento reunidas num único departamento pode, por outro lado, permitir um projeto comum que tenha ( por exemplo) na proposta de trabalho interdisciplinar um efetivo contato capaz de sustentar novas relações fundamentadas tanto pelo compromisso pessoal quanto institucional. É possível reconhecer nas falas da Coordenadora uma certa " frustração " por não conseguir instituir efetivamente um trabalho interdisciplinar amarrado pelo compromisso institucional. A coordenadora contextualiza também que, apesar de existir uma concentração significativa de diferentes áreas do conhecimento que desenvolvem a disciplina Prática de Ensino no Colégio de Aplicação da UFSC (que se constitui no maior campo de estágio), existem ainda outras barreiras que emperram ações coletivas. Não basta assim, o encontro num mesmo espaço de atuação, esta aglutinação por si só não aproxima, existem outros elementos que dão o tom da distância:

*Desde que eu cheguei aqui, eu tenho batalhado e existem até pessoas abertas, mas a estrutura toda emperra. Então a gente tem professores-supervisores aqui da universidade, dentro do Colégio de Aplicação, várias áreas, cada um fazendo o seu trabalho, do seu jeito, com as suas exigências, e ao final de cada semestre existe o lamento: que pena não termos feito um trabalho integrado com português, com a história, com a filosofia e assim por diante....*

Configura-se um cenário em que o diálogo entre os docentes universitários - interligados por concentrarem-se num mesmo departamento - quando acontece é movido por interesses e iniciativas pessoais, e não pelo trabalho assumido e comprometido pela e na coletividade. Assim, não basta estarem situados num mesmo setor, ainda que isto pressuponha um mesmo contexto espaço-temporal; há que se pensar em estratégias de aproximação. Martins (1996) nos revela que "o afastamento resulta numa mudança de lugar, não consideração do espaço, pela não consideração do estar junto a outro na extensão, mas no limite do outro/meu" (p.167). Este novo olhar frente as coisas minhas e as coisas do outro, de modo a identificar possíveis olhares em comum, traz em si, uma nova postura profissional que reconheça no trabalho coletivo a principal fonte de inspiração e intervenção. Marques (1992), quando se refere a uma nova postura do docente universitário identifica-a como uma reconstrução assumida em prol de um projeto comum. Para tanto, há necessidade de:

*rompimento com o âmbito exclusivo de cada disciplina e de abertura para o trabalho interdisciplinar desde a construção dos saberes distintos no que lhes é próprio, especializado na área em virtude de que é chamado à cooperatividade com as demais regionalidades do saber.... (p.175).*

Encontra-se ainda, no depoimento exposto pela Coordenadora, mais um elemento que parece identificar constantes inquietações presentes nas práticas pedagógicas que sustentam as disciplinas de Prática de Ensino. Reconhece-se que mesmo no cenário universitário (onde as condições de trabalho se apresentam de uma forma muito diferente nas encontradas no cenário escolar), persistem os desencontros, sustentados ora pela burocratização do desenvolvimento dos estágios supervisionados, ora pela falta de articulação dos próprios professores que encaminham isoladamente suas disciplinas. No entanto, é importante ressaltar o fato de que a exposição clara e objetiva destas e outras dificuldades constituem-se em elementos significativos quando se pensa que o anúncio não corrobora apenas no sentido explícito da denúncia e sim como elemento constitutivo do

processo de evolução. Adorno (1995) nos fala de algumas posturas que impedem inclusive aproximações pessoais:

*O objetivo prático de progredir constitui em muitos um ímpeto tão férreo que nada o ameaça seriamente. Sua postura é de defesa automática; por isto não sei se consigo sequer estabelecer algum contato com os mesmos. Uma característica da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo (p.71)*

Pensamos num processo inverso, em que as denúncias são apresentadas de forma a nos afastar desta "consciência codificada" que incentiva o estabelecido, pautando-se em argumentos que sustentam a auto-defesa, que desvirtuam o compromisso profissional em nome de defesas pessoais. Neste sentido, encontramos um entendimento bastante maduro e consciente<sup>13</sup> nas falas da Coordenadora quando instigada a refletir sobre as relações existentes entre universidade-escola analisadas pela via do estágio supervisionado:

*Já ouvi relatos do tipo: vieram aqui, falaram mal, e ainda publicaram isto nos relatórios. Eu acho que se a gente se propõe a identificar a realidade e a gente pode interferir, acho que temos que torná-la pública e colocar a pedrinha da construção. Porque só denuncia, é melhor nem chegar...porque a escola sabe das suas mazelas, ela tem consciência disto.*

Identifica-se nesta fala que ainda persiste nos tempos de hoje, um histórico contato sustentado muitas vezes pela acusação, tendo, talvez, como pano de fundo a desvalorização atribuída a escola, ainda não identificada como espaço que também produz saber. Nesta perspectiva, a escola quando se relaciona com a universidade subordina-se às indicações, que são apresentadas com os adornos da produção acadêmica, reforçando a cada nova ação o distanciamento. Martins (1996) descreve sobre a histórica condição de nobreza instituída à universidade e como consequência ao professor-cientista, revelando implicações concretas nas relações estabelecidas pelas instituições:

---

<sup>13</sup>Parece importante identificar aqui que assumimos, como expresso por Marques (1992), que o entendimento de consciência a que se refere "não é uma consciência ontológica da referência de um sujeito a si mesmo, mas é a consciência que se constrói no discurso. Nem é a consciência entendida como ato fundante de relações ou como faculdade pré-estabelecida, mas como processo/atividade reflexiva, fundada na interação, no enfrentamento dos homens consigo mesmos no mundo, onde a subjetividade da consciência cede lugar a intersubjetividade do diálogo"(p.62)

A autovalorização implícita na produção acadêmica afasta-se da natureza própria do 1º grau<sup>14</sup> e do saber que ali se produz, repercutindo mais densamente na falta de prestígio do trabalho ali realizado. O congelamento destas interações acaba por repercutir na ausência de debates e na ausência da criação de situações importantes para se produzir mais debate e mais pesquisa, beneficiando a estagnação e o anacronismo (p.162)

Assim, pensar na Prática de Ensino implica necessariamente em percebê-la no contato direto com o cotidiano escolar, implica em reconhecer nas suas ações intenções claras de propiciar " aproximação " à realidade escolar concreta. Para tanto, faz-se necessário reconstruir novas relações fundadas com novos pressupostos, direcionando tanto o olhar da escola como da universidade de modo a focar ações que tenham sentido/significado pessoal e institucional. Neste sentido, Martins (1996) alerta: "o enclausuramento, a autovalorização implícita na produção acadêmica e o abandono da educação de 1º grau como área de pesquisa, como produção do saber, favorecem o distanciamento" (p.161)

Encontra-se em Adorno (1995) nos escritos sobre 'Tabus acerca do Magistério', em que contextualiza a situação alemã, mas que inclui e estende-se a muitas outras realidades, alguns amargos - porém reais - entendimentos: " de um lado, o professor universitário como profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; uma ambivalência que nos remete a algo mais profundo" (p.99). Existem assim influências diretas destas posturas hierárquica sustentadas e legitimadas ao longo dos tempos e que acabaram por instituir drásticas separações, demarcando territórios e definindo punições. Exemplo típico destes atos revela-se na dificuldade em estabelecer campos de estágios fora dos tradicionais Colégios de Aplicação. Mesmo dentro deles, tem-se muitas vezes relações viciadas que impedem tanto os professores da escola, como os professores-supervisores/orientadores e os alunos-estagiários de ousarem novas propostas didático-pedagógicas, por não conseguirem em primeiro plano, estabelecer sequer contatos/aproximações pessoais de confiança/cumplicidade. Martins (1996) revela a necessidade de se admitir a separação, uma vez que a distância sentida/percebida nesta

---

<sup>14</sup> Sempre que se apresentar considerações da autora acerca do 1º grau, estendemos tais considerações a todos os níveis de ensino.

separação implica necessariamente em reconhecer que tudo que se distancia, em algum momento outro se fez presente/próximo, "a distância evoca a presença" (p.154).

Assim, a escola quando recebe comprometidamente o estágio supervisionado como um elemento a mais que irá compor-se enquanto realidade sua, (além de comprometer-se também institucionalmente na formação profissional daqueles "educadores em construção"), identifica através desta experiência possibilidades de aproximação real e possíveis parcerias com a universidade. O encontro de olhares parece anunciar o início do entrosamento. Ainda que o entendimento expresso e objetivado por nós, acerca da efetiva participação do aluno estagiário na escola, não se resuma as participações extra-classe, ainda assim, a escola parece perceber nestas participações um envolvimento maior conforme é possível observar nas falas da Coordenadora:

*Se a Prática de Ensino faz um bom trabalho, se ela contribui com a escola, se ela se aproxima, eu acho que é um trabalho desejado para os próximos semestres. As pessoas querem o retorno daquele tipo de presença do estagiário, que estão nas reuniões de conselhos de classe, que tem com que contribuir (grifos nossos).*

Reconhecer a possibilidade de fundamentar as aproximações entre a universidade e escola, pela via da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, implica em desvelar a tão conclamada reconstrução das relações, identificando marcas deixadas em outros tempos. Até porque, estas posturas quando recarregadas pelo desânimo e comodismo sustentam e confirmam - tanto nos professores universitários como nos professores da escola - um vazio que consegue apenas preencher o essencial, o que sustenta o dia a dia. Surge assim, o medo causado pela exposição, pelo mostrar-se ao outro, pelo rever-se através do outro. Esta parece ser uma característica nos contatos pela via da Prática de Ensino; o professor/educador da escola parece sentir-se amedrontado pelos agentes da universidade (interpretados pelo professor-supervisores e/ou orientadores e pelo aluno-estagiário).

Corre-se o risco de estabelecer-se assim, uma relação sustentada apenas pela auto-conferida autoridade da universidade (reforçada pela própria escola e pelo professor), onde os contatos conseguem apenas estabelecer-se pela via burocrática, na devolução das "fichas de avaliação de cada aula", no controle da frequência, dentre outros. Assim, para Adorno (1995): "na incapacidade do pensamento em se impor, já se encontra à espreita o potencial de enquadramento e subordinação a uma autoridade qualquer" (p.71):

### **Prática de Ensino de Educação Física da UFSC: em movimento de reconstrução**

As disciplinas Prática de Ensino de Educação Física, em 1º e 2º Graus, tem como pressupostos elementos balizadores/reguladores na construção de uma prática efetiva/participativa/integradora. Legalmente, a disciplina ainda está instituída na UFSC com uma carga horária de 72 horas-aula cada uma, com 04 créditos semanais, compondo respectivamente o 6º e o 7º semestre da dinâmica curricular sugerida.

A atual proposta desenvolvida pela disciplina Prática de Ensino de Educação Física teve - a partir das mudanças instituídas pela proposta de reestruturação dos currículos dos cursos de Licenciatura sugeridas em âmbito nacional - reformulações que disseminaram mudanças no projeto político pedagógico da disciplina, consolidando novos pressupostos teóricos-metodológicos balizadores de uma nova prática para a disciplina. Assim, a disciplina passa a ser concebida, anunciando-se "enquanto um espaço privilegiado de articulação do conjunto do currículo; de crítica e de produção de propostas metodológicas, para o ensino da Educação Física" (Wiggers, 1996-a, p.25). Para tanto, a disciplina assume como dinâmica de trabalho uma nova postura "de maior autonomia e participação do estagiário em todas os momentos do seu estágio, responsabilizando-o em conjunto com os professores pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação de sua experiência" (op.cit, p.25)). A disciplina apresenta como ementa o estágio prático de Educação Física na pré-escola e em escolas de 1º grau (disciplina Prática de Ensino de 1º grau) e em escolas de 2º e 3º graus (disciplina Prática de Ensino de 2º grau), planejamento, observação, execução e relatórios de atividades. Tem-se assim o ensino da Educação Física como o objeto central de estudo, e destaca-se como objetivo geral da disciplina:

*a) produzir as condições necessárias para que se efetive o processo de reconhecimento do estagiário na posição de professor de Educação Física - mediador entre conhecimento da cultura corporal e os alunos -, através de uma inserção teórico-prática na totalidade do trabalho escolar e considerando a formação técnica, científica e cultural desenvolvida ao longo do curso de Licenciatura;*

*b) fazer uma leitura crítica da realidade escolar brasileira, enquanto critério geral para elaboração do planejamento de estágio, selecionando elementos*

*da concepção de ensino de Educação Física a ser trabalhada;*

*c) compreender a escola como campo de estudo a ser constantemente problematizado, na perspectiva de superação da fragmentação do conhecimento no âmbito da prática pedagógica;*

*d) introduzir a produção de conhecimento relacionados ao ensino da Educação Física, socializando as experiências desenvolvidas, como contribuição na relação de intercâmbio entre universidade e escola (Wiggers, 1996-a).*

Apesar de não existir um projeto comum que tenha alguns eixos norteadores a serem desenvolvidos pelas diferentes áreas de conhecimento, como já foi exposto e reconhecido anteriormente, a Educação Física parece se destacar por apontar alguns eixos básicos acerca do compromisso da disciplina Prática de Ensino em Educação Física, destacando sua relevância social para com a escola, bem como para com a universidade. Parece ser possível reconhecer e confirmar esta iniciativa através do depoimento dado pela Coordenadora de Estágios do Departamento de Metodologia de Ensino:

*... eu acho que a área é articulada e isto a gente vê no resultado concreto, porque tem coisas produzidas, escritas que as outras áreas não tem. Eu acho que isso é o reflexo de uma área articulada, quando se fala a área é uma área, porque aqui a gente tem outras áreas com professores trabalhando na mesma disciplina com orientações diferentes. Nada obriga que isto seja feito por área.*

Apesar de haver o reconhecimento acerca das articulações existentes no desenvolvimento da Prática de Ensino de Educação Física por parte da Coordenação de Estágios do MEN/CED, existem alguns elementos que descaracterizam, ou melhor, limitam o potencial articulador construído pelo conjunto de professores supervisores-orientadores da Prática de Ensino de Educação Física. Um dos elementos mais significativos é apontado e revelado através do depoimento expresso pela única Professora que atualmente compõe o quadro e se encontra em efetivo exercício na área<sup>15</sup>. Nele, ela identifica esta situação como um fator limitante quando se pensa em construir um projeto contínuo para o encaminhamento da disciplina, bem como no estabelecimento das relações entre universidade-escola:

---

<sup>15</sup> Entrevista concedida à pesquisadora, março de 1998.

*Falando das relações entre universidade-escola pela via da Prática de Ensino, eu vejo isto como um trabalho de construção, que tem sido o grande desafio. E aqui eu gostaria de registrar que a circulação de professores aqui da área, de professores substitutos<sup>16</sup>; este fato criou algumas dificuldades impeditivas da gente avançar numa perspectiva de crítica mais aprofundada da prática de Educação Física Escolar.*

Marca-se assim, que a disciplina Prática de Ensino em Educação Física preocupa-se em assegurar não só re-elaborações constantes que promovam um trabalho consonante com o processo de reconstrução pedagógica inspirada pelos novos propósitos do currículo, bem como preocupa-se em articular um trabalho conjunto sustentado pelos professores/supervisores auxiliares que atuam com a disciplina nas escolas de 1º e 2º graus. Destaca-se no entanto, que estas intenções existem e são bancadas pelo compromisso pessoal, já que a própria situação de instabilidade encontra na dinâmica institucional prerrogativas que contribuem para emperrar novas e diferentes experiências<sup>17</sup>. Nas falas da professora-supervisora/orientadora, quando avalia e tenta destacar algumas fragilidades nas experiências vividas pela Prática de Ensino de Educação Física, encontra-se ainda na circulação de professores substitutos um dos principais entraves: "...comecei a circular e quero avançar...não é produtivo esta situação dentro de uma instituição acadêmica, é preciso estar avançando, ter troca, ter interlocuções". Nestas falas pode-se caracterizar a distinção feita ao trabalho desenvolvido por professores substitutos que, mesmo comprometendo-se e realizando um bom trabalho, são rapidamente esquecidos, ou melhor, tendem a não deixar marcas, em comparação ao trabalho encaminhado pelo professor efetivo que parece chamar para si - ou lhe é atribuído, ou ainda os dois fatores - a responsabilidade pela coordenação dos trabalhos, numa tendência de gerenciar as ações da área. Esta situação abre-se para duas possibilidades de enfoque, podendo por vezes ter

---

<sup>16</sup> O quadro de pessoal na área Prática de Ensino em Educação Física na UFSC é composto de quatro vagas para professores-supervisores/orientadores, sendo que desde 1993 até o ano de 1998, o número de professores substitutos que atuam na disciplina tem sido normalmente de três. Destaque ainda para o fato de que a grande maioria destes professores substitutos desenvolvem seus trabalhos na instituição regidos por legislação que os admitem por apenas um ano. Tem-se assim, uma alternância de diferentes professores, por vezes com diferentes concepções de Prática de Ensino, sem haver espaço-tempo efetivo de exposição e como consequência de reconstrução rumo a um projeto com eixos comuns.

<sup>17</sup> Destaca-se o fato dos professores substitutos, pela legislação, só poderem se envolver com atividades de ensino. Logo, não podem assumir nenhum projeto de pesquisa e qualquer intenção neste sentido (principalmente pesquisas que reivindicam financiamento) deve estar tutelada por algum professor efetivo. Tem-se assim, uma espécie de desvalorização e falta de incentivo ao próprio professor substituto, bem como

como objetivo explícito organizar/registrar as diferentes intervenções e suas marcas nas instituições (universidade e escola), como também, por outro lado exercer uma espécie de controle/regulação. Encontra-se esta dualidade no próprio depoimento da professora-supervisora efetiva:

*Eu penso que este é o desafio que eu me coloquei, depois dos primeiros anos, de organizar o trabalho de modo que quem chegasse aqui tinha de dar conta de continuar, e deixar muito claro o que fez, para que quem viesse pudesse avançar naquele trabalho e não ficar circulando em várias situações. Percebi pessoas se sentindo donas mesmo.*

Esta característica de instabilidade intrínseca ao trabalho de um professor substituto parece repercutir em diferentes direções, podendo por vezes inclusive criar certas confusões. No entanto, percebe-se que principalmente nestas intervenções, existe uma tendência ainda mais forte de instituir um trabalho coletivo sedimentado apenas pelo compromisso pessoal, já que a própria instituição insiste em desvinculá-lo de seu quadro pessoal, mesmo que durante um ano ele efetivamente o componha. Parece ser possível revelar ainda, que o próprio professor designado e percebido como substituto pode assumir para si, bem como pode desenvolver em sua atuação a definição que mais o revela - o caráter de temporário -, conduzindo-o por vezes a limitar-se a atuar pedagogicamente na disciplina apenas pela via de acompanhamento/supervisão de estágio. Tal situação parece ter raízes na insegurança e desestímulo que pode ser sustentada pelo próprio professor substituto que além de se saber temporário e de curto prazo, sente-se um agente estranho à instituição, não se reconhecendo como membro legítimo e por vezes identificando esta característica de desvinculação em seus pares. Desta forma, o professor-substituto percebe-se pouco relevante para a instituição/área/departamento, havendo assim a tendência de cumprir apenas o mínimo necessário, isto é, assistir/acompanhar as atividades de estágios (aulas ministradas pelos estagiários). No entanto, pode-se observar também que, apesar desta tendência apresentada e reconhecida quase como "normal", especificamente a Prática de Ensino de Educação Física da UFSC teve, ao longo deste tempo, uma série de professores substitutos que, embora não pudessem assumir horas de pesquisa, ampliaram este estreito entendimento e assumiram o compromisso de instituir a pesquisa como um

---

uma negação explícita da propagada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

princípio educativo e a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado como objeto de pesquisa participante, embora esta atitude tenha sido quase sempre determinada por projetos pessoais ou mesmo coletivos, mas com reduzido apoio institucional.

Assim, se por um lado há entraves como os citados anteriormente, por outro, há alguns avanços bancados (de forma muito pessoal) pelos professores que vem desenvolvendo a disciplina, que de uma forma ou de outra, parecem ser reconhecidos. O depoimento da Coordenadora é elucidativo desta afirmação:

*eu acho que é muito em cima do pessoal, e acho que o papel deveria facilitar, mas eu volto a dizer, é condição necessária, porém, não garante. Eu acho que a Educação Física se destaca em termos de trabalho em conjunto, em termos de linha metodológica, essa coisa assim de vocês trabalharem todos na mesma linha.*

Percebe-se nesta fala a tendência de atribuir-se à iniciativas pessoais os méritos de um trabalho mais articulado coletivamente, no entanto destaca-se também que no plano institucional muitas vezes estas ações ficam presas as linhas do papel. Neste sentido, Adorno nos fala que construções coletivas não podem sustentar-se por vínculos ilusórios:

*Ainda considero ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se restabeleçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores (p.124).*

Esta fala desperta para um necessário e urgente desafio institucional, desafio este capaz de instituir e garantir aos agentes sociais que o compõe a perspectiva de reconhecerem em suas ações compromissos que lhes sejam significativos, que os estimulem a fazer mais e melhor, de forma que possam desenvolver práticas pedagógicas consonantes com um projeto maior de sociedade. Assim, destaca-se a difícil tarefa de articulação das diferentes áreas de conhecimento, quando se pensa num trabalho desenvolvido pelas Práticas de Ensino em conjunto na escola. Admitindo e respeitando as especificidades de cada área, explicita-se, no entanto, a necessidade de reconhecer e estabelecer alguns compromissos em comum, quando se pensa na intervenção desta disciplina dentro do universo escolar, bem como seu retorno para o âmbito universitário. Ressalta-se a necessidade de construção de projetos institucionais bancados e comprometidos pelos agentes sociais, que lhe dão legitimidade e confiabilidade através de

intervenções que anunciam o vínculo institucional, mas que, via de regra, não conseguem mantê-lo. Evidencia-se assim, uma urgente e necessária aproximação dos próprios professores que assumem a disciplina Prática de Ensino, bem como o reconhecimento a relevância da participação da instituição na construção de projetos elaborados/desenvolvidos em parceria, envolvidos e comprometidos através do vínculo institucional. A reaproximação surge como um elemento vital quando se pensa em instituir projetos coletivos; assim, encontra-se no depoimento da Coordenadora de estágios falas que reafirmam a necessidade de articulação:

*... uma aproximação...que este diálogo fosse não pessoa à pessoa, a gente tem um bom relacionamento aqui. A questão é área à área do conhecimento; trabalhos em conjunto, projetos. Isto não acontece, pelo menos não aconteceu até agora, tomara que mude..*

Como pode-se perceber, a disciplina Prática de Ensino em Educação Física tem como pressuposto básico a responsabilidade, ainda que não exclusiva, de materializar a unidade entre teoria e prática através da inserção do licenciando/educador no contexto escolar, uma vez que sua entrada na escola permite desvelar-lhe a realidade do cotidiano escolar. A partir desta aproximação, referencia-se a possibilidade - pela via da participação de experiências concretas de ensino - de refletir e analisar o processo de produção do saber/agir realizado no interior da escola, bem como identificar seus determinantes históricos-sociais para, a partir daí, relacionar-se pedagogicamente com tal realidade e construir novas propostas interventoras. Neste sentido, percebe-se que a disciplina passa a se apresentar para o educador em formação como um momento importante de transição, uma vez que o universo universitário (re)-liga-se efetivamente com o universo escolar concreto destacando-se, ainda, que o educador em formação vê-se ocupando pela primeira vez a condição de professor.

Toda esta metamorfose exige da disciplina Prática de Ensino de Educação Física a responsabilidade de aproximar o educador em formação à realidade escolar concreta, de forma a possibilitar a convivência com a totalidade do ensino de Educação Física, construindo, a partir do que é identificado e interpretado, uma proposta pedagógica fundamentada para o desenvolvimento do processo de Estágio Supervisionado. Tem-se assim a possibilidade de instituir uma intervenção consonante com a realidade

observada/vivida, onde também o estagiário assume o papel de pesquisador comprometido em investigar seu campo de estágio na perspectiva de apontar propostas pedagógicas relevantes. Destaca-se ainda a possibilidade de desmistificar "falsas dicotomias" como as que se apresentam, por exemplo, entre as instituições Escola e Universidade e entre professores, estagiários e supervisores, revelando assim a possibilidade concreta de superação, de ultrapassar barreiras institucionais e pessoais na instituição de trabalhos/projetos construídos e vivenciados coletivamente. A escola, para tanto, passa a ser interpretada como um campo a ser desvelado/revelado, caracterizando-se em algo mais do que um "campo de provas". Ela assume para si a responsabilidade de deixar-se invadir e contaminar, abrindo espaço para que também seus docentes possam comprometer-se com o momento de estágio, cedendo muito mais do que uma turma para sua efetivação, mas ancorando momentos de discussão e atualização teórica apontadas a partir da realidade vivida pelo grupo.

Esta perspectiva de intervenção da disciplina Prática de Ensino pela via do estágio abre espaço para ações em que se apreendem saberes específicos que são produzidos na escola e que retornam a universidade, bem como para aquelas (ações) que partem da universidade para constituírem-se em experiências a serem vividas/refletidas na escola. Fruto disso, o estágio supervisionado aparece no atual quadro de desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino de Educação Física como elemento capaz de gerar reflexões/ações/reflexões impulsionadas pelo processo dinâmico presente no cotidiano escolar. Este processo dialético provoca constantes inquietações e reelaborações, que, quando registradas, evidenciam o compromisso de construir mais e melhor, como a responsabilidade de socializar a produção de conhecimento intrínseca nas práticas pedagógicas fundamentadas. Neste sentido, a produção teórica encontra sentido, enquanto um elemento viabilizador de novas ações e por conseguinte novas reflexões; assim, quando o estagiário-educador em formação compromete-se a produzir conhecimento a partir de seus registros memoriais sobre as experiências de estágio vividas na escola, necessário se faz apreendê-la na totalidade. Destaca-se, portanto, este compromisso como constituinte no desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino da UFSC, que ganha vida institucional quando inclui e viabiliza efetivamente a pesquisa, ensino e extensão como elementos indissociáveis, articuladores das ações pedagógicas desenvolvidas pela disciplina e assumida pelos agentes sociais que a institui. Destaca-se, como comprovação da

preocupação com a produção e socialização do conhecimento produzido a partir das experiências da prática pedagógica dos educadores em formação, algumas publicações geradas nas experiências de ensino desenvolvidas no Estágio Supervisionado.

### **Revisitando a Prática de Ensino de Educação Física/UFSC a partir de suas produções**

Vários aspectos até aqui referenciados apresentam a disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado de Educação Física da UFSC preocupada em estabelecer íntima ligação com os demais componentes curriculares dos cursos que visam a formação de educadores, revelando a necessidade de interligar-se em um projeto de parceria que reconheça a escola (principal campo onde acontece os estágios) como parceira na construção de um projeto coletivo capaz de contribuir para a transformação social.

A disciplina vem buscando construir novas possibilidades de entendimentos e intervenções no curso de Licenciatura<sup>18</sup>, pautando-se e inspirando-se em projetos críticos-transformadores, em que é possível perceber intenção referente ao processo de reconstrução desta disciplina frente às exigências advindas também das alterações curriculares do referido curso. Conforme destaca Wiggers (1994), a disciplina Prática de Ensino "encontra-se em processo de reconstrução pedagógica e busca sintonia com os propósitos do novo Curso. O ensino de Educação Física se coloca como objeto central de estudo da disciplina, que se realiza através do estágio supervisionado" (p.105).

---

<sup>18</sup> O curso de Licenciatura em educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina passou por alterações provenientes de inquietações que encaminharam reflexões e intervenções durante esta última década. Sustentando suas alterações através da Resolução CEF n 215/87, tem-se desde 1991, na UFSC, a implantação do novo currículo. Fruto deste repensar, o curso de Educação Física da UFSC tem como intenção a formação do licenciado generalista, priorizando sua atuação para o ensino formal, e secundariamente, fora do âmbito escolar. Esta proposta enfatiza a formação do professor de Educação Física através de conhecimentos humanísticos e técnicos.

Percebe-se constantes inquietações advindas tanto da necessidade de sintonizar-se com o novo curso, quanto da urgência/exigência de vivenciar novas propostas para o encaminhamento da disciplina, sustentando-a não como uma disciplina conclusiva, mas como integradora do currículo. Tais inquietações parecem ter estimulado o desenvolvimento nesta disciplina de produções/ações coletivas pautadas em projetos que buscam a integração da universidade com a escola. A necessidade desta aproximação aparece como uma solução dentre as várias dificuldades a serem superadas. Neste sentido, Wiggers (1994) destaca a necessidade de projetos integrados institucionalmente entre a universidade e as redes de ensino de 1º e 2º graus. Apesar de reconhecer certas especificidades e necessidades diferenciadas das instituições de ensino envolvidas, a autora destaca o momento de troca propiciado pelo estágio que, quando compartilhado e assumido como compromisso mútuo, possibilita vislumbrar melhoria na qualidade de ensino da escola pública brasileira.

### **Pesquisando as produções ...**

Esta proposta de reflexão sobre a Prática de Ensino de Educação Física na UFSC tem como intenção revelar um movimento anterior que se constitui num referencial propulsor de novas posturas e intervenções. Assim, parece essencial reconhecer nas produções publicadas pela área um rico material de análise para as reflexões propostas neste estudo. As produções que fazem a história da Prática de Ensino de Educação Física da UFSC tem como "embriões" os relatórios de estágio, que se apresentam dentro da disciplina como um elemento vivo, possibilitador de análises críticas das experiências desenvolvidas, enquanto momento de produção e socialização coletiva e como um dos critérios à ser avaliado. Percebe-se que as produções da área são frutos de uma estratégia didático-pedagógica adotada pelos professores que assumiram a disciplina Prática de Ensino de Educação Física nos últimos anos. Os novos encaminhamentos para a construção dos relatórios passam a ser direcionados para uma perspectiva mais reflexiva e crítica: "estamos nos afastando mais daqueles relatórios técnicos de ensino e nos aproximando de um relatório mais crítico, que aponte para reflexão da futura prática

profissional" (Supervisora-orientadora). Outra justificativa a ser considerada quanto à inclusão e análise das produções da área tem a ver com o fato de que são justamente estas práticas adotadas pela disciplina Prática de Ensino de Educação Física que conferem característica diferenciadora no interior do departamento (MEN/CED/UFSC), como relata a Coordenadora de Estágios Supervisionados: "eu acho que a área é articulada e isto a gente vê no resultado concreto, porque tem coisas produzidas, escritas que as outras áreas não tem....eu acho que isso é o reflexo de uma área articulada". Como um terceiro ponto destaca-se a percepção das produções como uma "exteriorização" da reflexão acumulada pela disciplina Prática de Ensino de Educação Física. Assim, analisar tais produções permite conhecer e apreender o nível de reflexão alcançada, reconhecendo seus limites e apontados seus avanços.

Inicialmente, procede-se uma breve apresentação seguida de comentários sobre as produções relativas à área da Prática de Ensino de Educação Física/UFSC, como forma de destacar/identificar características gerais a serem focadas para análise posterior. São todas obras ou textos publicados em periódico corrente e anais de evento. Exceção se permite fazer à inclusão de duas monografias de graduação, ainda inéditas, por se tratar, a primeira, de esforço de síntese interpretativa sobre um conjunto significativo de relatórios de estágio supervisionado que muito pode contribuir para este estudo, e a segunda, por trazer, com os limites característicos deste nível de produção teórica, as visões de professores-supervisores auxiliares sobre suas experiências com estagiários de Educação Física da UFSC.

### **1. O livro Ponto de Encontro:**

Reconhecendo sua característica de produção de maior sistematização, impõe-se que a primeira obra a ser apresentada/comentada seja a coletânea publicada sob organização da professora-supervisora Ingrid Dittrich Wiggers, denominada "Ponto de Encontro: ensaios da prática de ensino da Educação Física" (Wiggers, org., 1996-b). Tem-se no livro a concretização de um projeto instituído com o objetivo de construir conjuntamente com os alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Educação Física um

registro coletivo, na forma de um livro didático, das produções teórico-metodológicas das experiências de ensino vividas durante o Estágio Supervisionado (Wiggers, 1994). Esta produção vivifica-se a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários em escolas públicas de Florianópolis em 1993 e 1994. Neste registro, tem-se o relato de estagiários do Curso de Licenciatura em Educação Física matriculados nas disciplinas Prática de Ensino de Educação de 1º e 2º graus que produziram seis textos reunidos pela responsável pelo acompanhamento às atividades desenvolvidas nas disciplinas Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado no 2º semestre de 1993, no âmbito do 1º grau, e na sequência, acompanhando as atividades de estágio 2º grau, primeiro semestre de 1994.

Desta forma, pode-se perceber que esta produção coletiva parece estar em sintonia como os novos propósitos ditados pela reestruturação curricular do curso de Educação Física encaminhada a partir de 1989 na UFSC, que repercutiu em reavaliações na Prática de Ensino de Educação Física, promovendo mudanças no projeto político pedagógico da disciplina e cujas influências aparecem na dinâmica de trabalho desenvolvida pela disciplina, conforme revela Wiggers (1996-a):

*A dinâmica de trabalho desenvolvida pela Prática de Ensino, segundo este novo projeto, implica especialmente numa maior postura de autonomia e participação do estagiário em todos os momentos de seu estágio, responsabilizando-se em conjunto com os professores pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação de sua experiência (p.25)*

Assim, parece ser possível reconhecer nesta proposta de construção coletiva o que se poderia chamar de "materialização" das reestruturações necessárias e anunciadas como uma nova proposta para o encaminhamento da disciplina Prática de Ensino. Destaca-se como pressuposto norteador da proposta a preocupação de articulação entre teoria e prática, estabelecendo o "contato" do aluno-estagiário "com a escola" alertando para a superação do entendimento que limitava seu contato "com uma turma". Tem-se assim, como encaminhamento da disciplina um contato com o cotidiano da escola, de modo que as aulas experienciadas constituíam-se em um dos momentos do estágio. No texto que apresenta o livro "Ponto de Encontro", a autora-organizadora relata que algumas características comuns, surgidas a partir da avaliação sobre o cotidiano escolar de cada escola, acabaram por instituir eixos norteadores do trabalho desenvolvido na disciplina:

*a busca da articulação teoria e prática, que em nosso caso significa "entrar" na escola, relacionar-se pedagogicamente com um grupo de alunos, dar aulas, produzir conhecimento, orientar metodologias, reconhecer a avaliação, enfim, tentar desenvolver uma concepção e uma proposta de ensino (p.08).*

O enfoque dado a "entrada" da universidade ao mundo da escola identifica a necessidade de reconhecer no processo de trabalho da escola os determinantes históricos e suas implicações sociais. Desta forma, ainda aponta que tal entendimento acaba repercutindo nas intervenções pedagógicas propostas, bem como "na dinâmica própria do campo de estágio" (p.09). As alterações estruturais/conjunturais aparecem como elementos imprescindíveis nesta reestruturação, assim como também se apresenta como urgente o redimensionamento dos papéis assumidos/interpretados pelos alunos-estagiários quando confrontados/desafiados a assumir o papel de professor: " ... nos colocamos enquanto pesquisadores interessados em conhecer o campo de estágio, os professores, sua metodologia de trabalho, conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física, os alunos e sua história" (p.08).

As produções constituintes do livro caracterizam de forma bastante explícita as diferentes concepções pedagógicas assumidas por cada dupla de estagiário, bem como as especificidades encontradas, reveladas e superadas em cada vivência. Pode-se perceber também pelas manifestações a adoção majoritária de determinada concepção pedagógica, como tendência comentada a seguir. Ao texto de apresentação da organizadora, segue-se a contribuição apresentada pelos estagiários Fábio Machado Pinto e Simone Maria Machado "O mundo de movimento das alunas de Vôlei". Dando sequência, a dupla de estagiárias Débora V. Brandalise e Maria das Graças dos Santos Pereira apresentam o texto "Da vivência...nossas experiências". A discussão acerca da "Formação dos profissionais de Educação Física" constitui-se no terceiro texto assumidos pelas estagiárias Joyce D. Alves Franco e Vanessa Silveira. Tendo como temática o futebol a dupla de estagiários Marcelo Costa Francisco e Marcelo José de Melo apresentam o quarto texto "Futebol, uma abordagem tradicional". O futebol é ainda a temática que subsidia o texto subsequente, "Futebol para mulheres", produzido pela dupla de estagiários Andréa Zimmermann e Jackson R. de Oliveira Jr. Encerrando as produções apresenta-se o texto construído pelos estagiários Antonio Luis Massih e Sandro Natalicio Prudêncio que expõem suas "Experiências com o ensino aberto".

Procede-se, a seguir, a apresentação comentada dos textos que compõem o livro:

### **1.1. O mundo de movimento das alunas de voleibol, por Fábio Machado Pinto e Simone Maria Machado.**

O texto apresenta-se elaborado na forma de um memorial de experiências, onde a descrição dos acontecimentos que forma o ponto de partida aborda sequencialmente as etapas do planejamento, ministração e avaliação das aulas. Ainda que os aspectos metodológicos sejam os mais enfatizados (esta parece ser uma tendência revelada em todos os textos), a discussão acerca das vivências no estágio parecem ter encaminhado os autores à reflexões interessantes. Tendo como proposta a observação e entendimento do mundo de movimento das alunas, os autores registram a trajetória percorrida desde o diagnóstico inicial até as últimas experiências de ministração da aulas. Aqui também aparece a preocupação de "não quebrar o ritmo das aulas anteriores", mesmo quando o professor "abria espaço" para o desenvolvimento da própria metodologia assumida pelos estagiários, desde que o conteúdo (voleibol) estivesse garantido. O texto conta (por vezes minuciosamente) algumas aulas, explicitando as estratégias didático-metodológicas utilizadas e identificando mudanças estruturais que aconteceram durante o processo, além de apresentar algumas avaliações feitas pelas alunas, utilizadas como elementos de discussão. A referência quanto a concepção pedagógica adotada pela dupla parece, ainda que meio camuflada, respaldar-se a partir da concepção de aulas abertas (Hildebrandt et Laging, 1985) e a concepção crítico-emancipatória (Kunz, 1991, 1994), uma vez que explicitam o interesse em estudar/ampliar o "mundo de movimento" da alunas. No final do texto são apresentadas algumas "considerações indispensáveis" e o destaque se faz reconhecendo a importância da realização do estágio de 1º e 2º graus, justificada pelos seguintes motivos: "a) a experimentação de teorias pedagógicas, que confrontadas com a realidade concreta, propiciou-nos maior segurança frente à futura atuação profissional; b) a construção da relação de amizade e troca de conhecimentos com os alunos, professores e colegas de estágio fez com que nos sentíssemos menos sós nesta luta; as diversas

dificuldades encontradas na realidade da Prática de Ensino, exigiram maior empenho e dedicação de nossa parte, enquanto universitários" (p.40). Apresenta-se ainda algumas situações limitadoras durante o processo de estágio, como:

*a) falta de tempo decorrente da inconseqüência de alguns professores do curso de Educação Física da UFSC, que tentam 'mostrar trabalho' sem levar em consideração as condições para a produção de tarefas acadêmicas, em detrimento da qualidade na realização das mesmas; b) a nossa falta de aprofundamento teórico sobre as tendências pedagógicas no âmbito da Educação Física, talvez pela ausência de uma disciplina de "Metodologia do Ensino" nas fases anteriores ao estágio; c) as dificuldades do trabalho em dupla, ao mesmo tempo em que foi importante para o enriquecimento das aulas, tornou-se limitante em virtude das diferenças de ritmo de trabalho de cada um" (...) Dentre outros aspectos considerados como decisivos para o desenvolvimento "tranquilo e de qualidade do trabalho executado", destaca-se "a abertura e respeito do professor da turma e dos alunos, cujas presenças forma sinônimo de participação e interesse, proporcionando valiosas sugestões para as aulas (id.ibid, p.40).*

## **1.2. Da vivência....nossas experiências, por Déborah V. Brandalise e Maria das Graças dos Santos Pereira**

O texto inicia com o destaque feito pelos autores quanto à necessidade de produzir mudanças frente a realidade percebida. O estágio apresenta-se como um momento de experimentação, como possibilidade de desenvolver o que aprenderam ao longo da formação profissional. Ao mesmo tempo em que se percebia a possibilidade de mudanças, os autores revelam que a preocupação inicial foi a de "não entrar em conflito com as aulas que estavam observando": Fruto disso surge a necessidade de tomar uma posição: manter ou alterar o ritmo da aulas? A opção se deu pela decisão de estabelecer um processo gradativo para a incorporação de novas propostas, sem quebrar o ritmo do projeto pedagógico que vinha sendo desenvolvido. Desta forma destaca-se que no início do estágio desenvolveu-se uma proposta de continuidade ao trabalho do professor e, no decorrer das intervenções pedagógicas, introduziram-se mudanças caracterizadas pelos autores como novidades. Na avaliação feita acerca da proposta pedagógica adotada, alicerçada na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (Libâneo, 1986) sustentada pelas duplas de estagiários, identificou-se como limite a "falta de persistência para bancar as propostas

intencionadas/planejadas e a sobra de insegurança"(p.57). Os autores apontam que a experiência de estágio estabeleceu momentos de desgaste e desânimo e, desta forma, as dificuldades aparecem muito mais que os progressos. O planejamento aparece aqui também como fator determinante no desenvolvimento de uma proposta pedagógica e, no caso específico dos autores, o planejamento foi destacado como insuficiente, como fator limitante. A sensação de alívio é expressa pelos autores quando se referem ao final do estágio. Como contribuição para o futuro da Prática de Ensino, as autoras apresentam as seguintes sugestões:

*a) realização da Prática de Ensino de Educação Física de I e II graus' durante dois semestres consecutivos, sob a supervisão do mesmo professor, a fim de garantir a continuidade e aprofundamento do processo; b) diminuição do número de disciplinas nas fases de Prática de Ensino, acrescentando um semestre ao curso de Educação Física, porém garantindo uma experiência pedagógica mais efetiva, mais rica e com um envolvimento maior por parte dos estagiários (p.57).*

### **1.3. Formação de profissionais de Educação Física: em busca de experiências, por Joyce D. Alves Franco e Vanessa Silveira**

O texto já inicia suas reflexões apresentando um balanço acerca da experiência de estágio, apontando como limite a falta de leitura e aprofundamento teórico que motivasse tanto o avanço como a qualidade no cotidiano das aulas. Esta limitação aparece ainda mais forte nas experiências vividas no estágio de I grau que é caracterizado enquanto uma experiência insatisfatória. Nas análises desenvolvidas a partir das experiências advindas do estágio de II grau, trazem como ponto de partida a necessidade de "dar a volta por cima". A dupla de estagiários destaca a opção por desenvolver uma proposta pedagógica que se aproximasse da tendência progressista, desta forma, expressam: "optamos pela Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos"(p.63), ressaltando que "um ponto que veio reforçar esta a nossa escolha foi o encontro desta pedagogia com os objetivos do colégio, que inclui o incentivo ao pensamento reflexivo (op.cit). Marca-se neste registro que os autores se identificaram tanto na concepção pedagógica assumida, quanto no encontro com a Coordenação de Estágio, que desencadeou uma sensação de integração ao colégio. Nas avaliações sobre as experiências de estágio destaca-se que o contato com o professor da

turma foi produtivo em virtude da sua forma de trabalho, assim como por sua iniciativa que permitiu aos estagiários um trabalho autônomo tanto na elaboração como na execução das aulas. Ao professor da turma atribuem dois papéis: aquele que exigia e aquele que auxiliava. Os autores entendem que a opção por um determinado "conteúdo pedagógico" tem implicações no processo educativo. No caso específico, a escolha de um conteúdo também significativo para os estagiários provocou certa "facilidade", já que havia identidade e "experiência" com o mesmo. Outra consideração apresentada sobre o contato com o Colégio de Aplicação foi a possibilidade oferecida de os alunos optarem pela modalidade que mais se identificam. Na análise dos autores, esta possibilidade de opção parece respeitar os interesses de cada um.

#### **1.4. Futebol: uma abordagem tradicional, por Marcelo Costa Francisco e Marcelo José de Melo**

Como o próprio título explicita, o relato expresso pelos autores evidencia a opção feita pela continuidade da metodologia do professor da turma eleita. Durante o registro das experiências pedagógicas vividas no estágio de II grau, os autores revelam certa conformidade com a realidade encontrada e assumem o papel de mantenedores daquela realidade em sua intervenção. A própria opção pelo Colégio de Aplicação é apresentada como um porto seguro, já que os autores apresentam-se como ex-alunos e, assim sendo, conhecedores das estruturas do colégio, bem como do corpo docente que o constitui. Como consequência, a escolha da turma também "foi feita de forma muito tranquila, sem nenhum critério especial. Talvez o que tenha nos motivado foi o fato de sabermos que iríamos ter pleno apoio por parte dos professores, devido a vivência desde os tempos de alunos do colégio" (p.72). Referenciando-se nas experiências pedagógicas vividas no estágio de I grau, os autores justificam sua opção pela metodologia tradicional a partir de dois enfoques: continuidade do trabalho do professor e dificuldade encontrada no estágio anterior em se identificarem com uma proposta mais aberta aos alunos. O conteúdo desenvolvido durante a experiência do estágio aparece como um estímulo, já que os autores apresentam "certa" vivência durante a formação enquanto alunos e atletas:

*ao planejar as aulas para este estágio de II grau, colocamos as experiências já vividas durante nossa formação, enquanto alunos e atletas, introduzindo conteúdos adquiridos em práticas desportivas anteriores. Através da aplicação destas experiências anteriores, o dia-a-dia do nosso estágio tornou-se muito mais fácil (p.75).*

### **1.5. Futebol para mulheres: por que não? Por Andréa Zimmermann e Jackson R. de Oliveira Junior.**

O texto inicia identificando as vivências do estágio como uma possibilidade de atuação como professores, provocando inseguranças advindas pela sensação de inexperiência. O estágio de I grau é registrado como uma realidade totalmente diferente da imaginada e por isso traduz-se na maioria das vezes como uma experiência penosa, difícil de ser compreendidas. No entanto, os autores reconhecem nas experiências do estágio de II grau momentos gratificantes. O texto apresenta estas experiências vividas/desenvolvidas, assumindo também como tarefa "entrar" na escola. No entanto, os autores revelam que o "contato" restringiu-se apenas à aproximação com a Coordenação de Estágio e a Coordenação de Educação Física do Colégio de Aplicação. A dupla de estagiários deixa registrado um entendimento acerca de que "não existe o professor que acompanha cegamente uma única linha de trabalho" (op.cit), entendendo o processo de educação como um constante movimento de renovação. Admitem aproximar-se "no sentido da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos" por entender que esta evidencia e aponta uma perspectiva progressista, referenciando-se a partir de análise crítica da realidade social, que inclui as experiências trazidas pelos alunos.

Como considerações advindas da análise das experiências de estágio, surgem alguns encaminhamentos: maior tempo disponível para o estágio; maior entrosamento teórico; solução para a deficiência na preparação do futuro profissional; necessidade de uma revisão curricular do curso; alerta os acadêmicos para fazerem das disciplinas algo significativo sem deixá-las passar em branco.

### **1.6. Experiências com o ensino aberto: perspectivas de atuação dos alunos como sujeitos nas aulas de Educação Física, por Antonio Luiz Massih e Sandro Natalicio Prudêncio.**

Destacando como uma das finalidades do estágio supervisionado "preparar o acadêmico para uma melhor atuação como educador", os autores revelam a necessidade de bancar propostas pedagógicas "novas" ou já comumente utilizadas no meio educacional (p.99). O início do texto apresenta alguns elementos importantes destacados da experiência anterior (estágio de I grau), revelando que naquela experiência as preocupações giraram em torno de tentar "vencer as limitações do relacionamento com os alunos, fruto da inexperiência no papel de professor" (p.100). Na continuidade das experiências vividas/oferecidas no estágio de II grau, os autores contextualizam sua opção metodológica referenciando-a na proposta de Ensino Aberto (Hildebrandt e Laging, 1985). Reconhecendo que a "prática pedagógica não se refere apenas à situação e ao momento de aula, mas também aos atos de planejar, praticar, analisar e refletir a relação pedagógica e seu mundo", é proposto pelos autores a apresentação sintética e sequencial das experiências pedagógicas vividas no estágio de II grau. O texto caracteriza-se como um memorial descritivo e bem fundamentado teoricamente, apresentando ênfase nas descrições de como as aulas foram pensadas/planejadas e implementadas, registrando sob a forma de alguns relatos referentes a dinâmica do processo de ensino aberto às experiências dos alunos. O enfoque metodológico é o elemento central, tanto no relato das experiências quanto da avaliação. Os autores apresentam como "lição" nas experiências vividas na Prática de Ensino que "qualquer tentativa de se trabalhar uma nova perspectiva pedagógica precisa ser implementada aos poucos e com paciência, sem imposições, para que os alunos a assimilem de forma consciente"(p.134).

## **2. Artigos**

Na sequência, apresenta-se e comenta-se o conjunto de artigos publicados na Revista *Motrivivência*, editada pelo NEPEF/UFSC, e que foram produzidos por alunos ou ex-alunos do Curso de Educação Física da UFSC à partir de suas experiências como estagiários. Para esclarecimento, cabe identificar-lhes as seguintes características: os dois primeiros são relatos/análises resultantes da vivência em estágio supervisionado pela própria professora Ingrid Wiggers; o terceiro, da mesma forma, apresenta reflexões produzidas logo após o estágio, o qual foi supervisionado por uma professora substituta, mas dentro da mesma orientação pedagógica. O último, refere-se à contribuição já mais distanciada temporal e didaticamente da abordagem de Prática de Ensino ora em análise, embora não se constitua em contraponto a ela.

### **2.1. Estágio: um pé no futuro, por Elaine Vargas Guimarães, Fábio Pedro Serafin, Fernanda Cabral de Souza e Lanusi Terezinha Martins (Guimarães et al, 1995)**

O texto apresenta análises feitas acerca das experiências vividas durante o período de estágio de II grau, trazendo como primeiro elemento de discussão a necessidade de diagnosticar a realidade e a partir daí propor mudanças. O questionamento seguinte encaminha-se para uma necessária reflexão: mudar como? O texto elaborado revela a existência da divisão das disciplinas pedagógicas e das disciplinas de conteúdo técnico dentro do curso de Educação Física da UFSC, apontando para a necessidade de se valorizar no desenvolvimento das disciplinas pedagógicas um olhar para a escola, destacando a formação/atuação na escola.

Ao registrar as experiências vividas/percebidas pelo grupo de autores, as análises ainda enfatizam os aspectos didático-metodológicos ressaltando, no entanto, algumas preocupações fundamentais que parecem consolidar como proposta de intervenção na escola afastando-se do papel de ser um estagiário em uma turma. Os autores destacam como "a parte mais difícil do planejamento" a definição dos pressupostos pedagógicos a serem assumidos/explicitados e desenvolvidos pela proposta pedagógica. Assim, os autores deixam claro "que esta insegurança quanto aos pressupostos pedagógicos se deu por sermos de uma geração marcada pela pedagogia tecnicista, pela repressão e também por

um currículo que não nos dá muita base sobre estes referenciais" (p.165).

Ao identificar os princípios pedagógicos que norteariam suas intervenções pedagógicas no estágio, os autores destacam terem chegado à "conclusão de que nossos princípios pedagógicos deveriam se alicerçar nas aulas abertas às experiências dos alunos, segundo Hildebrant & Langing" (p.165).

Registra-se ainda que a preocupação inicial é manifestada na perspectiva de "conquistar os alunos" e a partir daí estabelecer uma relação professor-aluno pautada na aproximação. Como decorrência deste contato, a preocupação decorrente passa a exigir "os pés no chão" e o planejamento de ensino traduz-se como um elemento gerador/articulador da prática pedagógica objetivado, comprometido com a mudança. Como exemplo das transformações pedagógicas experienciadas os autores registram a primeira aula que se caracterizou como uma aula tradicional (expressa num plano de aula que atendia ao modelo tradicional composto por aquecimento, parte principal e volta à calma), onde o ensino apresentava-se centrado no professor e aluno assumia o papel de receptor. No segundo exemplo, são registrados "avanços pedagógicos" que sintonizados com a proposta pedagógica assumida, exigiram estratégias metodológicas centradas nos alunos, atribuindo ao professor o papel de "auxiliador-mediador, intervindo nos momentos-chave para despertar nos alunos o diálogo e valorizar a participação crítica perante os problemas ocorridos na aula" (p.167).

Como encaminhamentos, os autores propõem que o contato com a realidade profissional deveria acontecer desde os primeiros semestres do curso:

*...pelo menos ao nível de observação e elaboração de um projeto. Este 'estágio inicial' se consolidaria com mais firmeza e consistência na Prática de Ensino, etapa caracterizada por uma maior interferência no contexto escolar, articulando situações de ensino, pesquisa e extensão (p.168, grifos dos autores).*

## **2.2. Desvendando o Estágio em Educação Física, por Fernanda Regina Luiz, Isabela Angeloni, Jailson Lucio Maria, Marcel França Maltez, Marcelo França Maltez e Otto de Assis Batinga (Luiz et al, 1995).**

Partindo da premissa de que os relatórios são muito mais do que memoriais descritivos e vislumbrando a possibilidade de percebê-los enquanto "instâncias de produção coletiva", o texto elaborado pretende contar e avaliar criticamente aspectos que nortearam a experiência docente durante o período do estágio de I grau. Expressando como proposta pedagógica, assumindo também para si os ensaios da Pedagogia Crítico-Social do Conteúdos, os autores perspectivam redimensionar o papel da Educação Física dentro da escola: "objetivamos que os envolvidos adquirissem uma consciência crítica perante o conteúdo da Educação Física, desmistificando o fazer pelo fazer, sendo criativos, inventivos e descobridores em novos atos" (p.170). Assim, tal intenção apresenta-se na perspectiva de buscar novos rumos, de ousar, de experimentar o novo.

O texto apresenta breves reflexões acerca da proposta pedagógica assumida, acentuando que tal proposta "não partia de um saber artificial, mas sim de uma relação direta com as experiências dos alunos" (p.173). A proposta tinha como objetivo construir coletivamente com os alunos temas geradores que norteassem as intervenções e participações de professores e alunos, ultrapassando "o limite do cotidiano escolar incluindo assuntos da sociedade em geral". Assim, a proposta apresentava-se como compromisso construído e co-responsabilizado pelo coletivo na tentativa de revisar a visão funcionalista da Educação Física. Ainda que fossem assumidos alguns resquícios oriundos da Educação Física tecnicista, os autores registram ter encaminhado suas intervenções pedagógicas ressaltando a possibilidade de construir um saber inerente à escola: "... não deixamos de aplicar, como ponto de partida, os conhecidos processos pedagógicos e educativos oriundos da pedagogia tecnicista. Porém, sempre procurando provocar os alunos para a criação do esporte da escola..." (p.174).

No texto, encontra-se ainda alguns exemplos sobre os encaminhamentos adotados para a abordagem dos temas, registrando estratégias didático-metodológicas para a abordagem dos conteúdos culturais trabalhados e apresentados na forma de temas geradores ( futebol feminino, futebol de campo, expressão corporal, violência no esporte,

memória das vivências escolares na aula de Educação Física, relação entre ensino e aprendizagem na escola e recreação).

Destaca-se o registro da realização de um seminário no próprio colégio (campo de atuação do estágio) que envolveu todos os professores de Educação Física, os alunos da escola que participaram do estágio e a equipe técnica para a apresentação do trabalho que vinha se realizando no âmbito do estágio.

A percepção da vivência do estágio é expressa como "um período de experimentação dos conhecimentos acumulados durante a vida acadêmica e ao mesmo tempo aprendemos novos conhecimentos" (p.175). O estágio é destacado pelos autores como uma experiência que "contribui tanto para a formação como educadores como para a formação educacional e social dos alunos que trabalharam diretamente conosco" (op.cit.). Outro elemento destacado durante a vivência do estágio foi a identificação de terem conseguido "construir uma ponte entre teoria e prática" (op.cit.).

### **2.3. Estágio: momento de ousadia e produção, por Cristiane Silva Zilli e Gislaine Fleith (Zilli et Fleith, 1996)**

O texto apresenta-se como um produto do relatório final de Prática de Ensino de II grau de no primeiro semestre de 1996, que marcava como indicadores a possibilidade de relatar/analisar/socializar as intervenções pedagógicas desenvolvidas na escola pela dupla de estagiárias através do estágio. O texto apresenta a dificuldade de adentrar à escola assumindo como compromisso inovar/ousar e sustentar uma proposta pedagógica capaz de ser desenvolvida no período destinado ao estágio: "... desde o primeiro momento buscamos ousar na tentativa de avaliar a aplicabilidade de nossa proposta pedagógica frente a esta realidade" (p.216). Os conhecimentos/conteúdos desenvolvidos pela dupla durante o estágio foram Ginástica e Dança que se apresentaram de diferentes formas na perspectiva de perceber diferentes possibilidades de experienciá-los "enquanto forma de criação, espontaneidade, criticidade e expressividade, tentando desmistificar o movimento corporal padronizado" (p.217).

No artigo são apresentadas algumas reflexões que ultrapassam as experiências vividas durante o estágio, apresentando discussões que superam as costumeiras análises dedicadas prioritariamente aos aspectos didático-metodológicos, mas que muitas vezes reduzem e afastam-se da totalidade, de outros elementos que contribuem e interferem nesta experiência. O texto revela que a estrutura da dinâmica curricular que antecede o estágio deixa como legado uma tendência ao que Fazenda (1994) denomina de "hibernação teórica", parte inicial do curso de formação em que todas as atenções estão voltadas para apreensão de referenciais conceituais. Observa-se nas falas destacadas uma espécie de desabafo:

*... o medo de estar a frente de uma turma 'desconhecida', a insegurança de encarar uma realidade escolar também 'desconhecida' e a inexperiência de atuar como professoras nos causaram uma certa sensação de ansiedade, no sentido de conciliar teoria/prática. Isso, porque, até então, passamos no nosso curso por uma longa 'hibernação teórica' impedindo-nos de estar em contato com a realidade escolar antes do período de estágio (p.217)*

Outros aspectos mais gerais são identificados e apontados como co-participantes no processo de vivência, ainda que limitados pelo "curto período de tempo proporcionado ao estágio" ( op.cit)..

#### **2.4. Contribuições para o desenvolvimento da Prática de Ensino em Educação Física, por Ricardo Aurino de Pinho (Pinho, 1995)**

O texto apresentado pelo professor desenvolve-se na perspectiva de expressar seu ponto de vista sobre o estágio supervisionado, partindo de reflexões advindas enquanto estagiário, bem como de sua pretensa intenção de assumir a disciplina em processo seletivo para professor substituto. O autor inicia a discussão contextualizando o momento de implantação do novo currículo no curso de Educação Física da UFSC, estabelecendo relações entre os objetivos pretendidos e as realidades percebidas na prática concreta acerca da formação profissional. Relacionando alguns aspectos da formação profissional o autor posiciona-se:

*é necessário que a mesma extrapole esta instituição, atingindo vários campos da sociedade, por meio de projetos de pesquisa e extensão, assim, como também se proponha a atender escolas de 1º e 2º graus, através do estágio, sendo um espaço privilegiado de troca de conhecimentos entre ensino superior e formação escolar básica (p.309).*

Destaca-se as considerações referentes à Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado que encaminham a necessidade de entendimentos capazes de estabelecer novas propostas:

*se ampliarmos o tradicional conceito de Estágio, que hoje se traduz pela 'transmissão e assimilação de conhecimento' e é avaliado pela quantidade de horas/aula a serem cumpridas na instituição escolar, engajando-o à realidade por meio de um processo mais amplo de 'produção e socialização de conhecimento' que dê subsídios para que o acadêmico possa compreender melhor a sua profissão e a própria sociedade (op.cit, grifos do autor).*

### **3. Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação (Monografia)**

#### **3.1. O Significado do Estágio Supervisionado da Prática de Ensino na Formação do Professor de Educação Física, por Ana Claudia dos Santos (inédito)**

Como afirmou-se anteriormente, este estudo incorpora-se às análises feitas sobre as produções realizadas acerca da Prática de Ensino de Educação Física da UFSC, embora não tenha sido publicado. Sua inclusão justifica-se pelo caráter interpretativo à uma série de relatórios de estágio supervisionado, desenvolvidos em período anterior àquele do qual resultam os artigos apresentados anteriormente e, portanto, representativos do “estado da arte” que motivou a necessidade de “reconstrução da disciplina Prática de Ensino de Educação Física”, no dizer da professora-supervisora.

No estudo desenvolvido pela acadêmica, percebe-se a preocupação com a formação do profissional de Educação Física a partir do corte que é procedido na direção de analisar qual o significado atribuído ao Estágio Supervisionado da Prática de Ensino

enquanto componente do curso de formação. Assim, a autora se propôs a descrever e interpretar os relatórios finais de Prática de Ensino de Educação Física, a partir de categorias de análise previamente estabelecidas, que compreendiam: a) opção metodológica, considerando o conjunto de procedimentos didáticos dos alunos de acordo com a tendência pedagógica escolhida para basear suas práticas; b) relação teoria-prática manifestada nas ações pedagógicas descritas nos relatórios e respectiva referência bibliográfica. De um conjunto inicial bastante amplo a que teve acesso (cerca de cinquenta relatórios), foram destacadas para análise somente sete relatórios, elaborados durante o período compreendido entre o primeiro semestre de 1993 (93.1) ao segundo semestre de 1994 (94.2), tanto de 1º como 2º graus. A autora destaca alguns elementos que limitaram o número de relatórios à serem analisados, identificando que a "estrutura de determinados relatórios dispostos/descritos de forma muito sucinta, foi uma outra limitação deparada na seleção inicial dos relatórios, pois os mesmos não forneciam dados suficientes para analisá-los através das categorias" (p.19). Outro elemento limitador foi a ausência de um arquivo de relatórios de estágio no Departamento de Metodologia de Ensino, limitando a pesquisa àqueles dos arquivos pessoais dos professores.

São apresentados dados relevantes sobre a concepção pedagógica assumida pelos alunos estagiários quando constroem suas propostas pedagógicas para intervenção na escola. Assim, destaca-se dentre os relatórios analisados um predomínio da opção metodológica que se apoia na tendência tradicional ou tecnicista, ainda que seguida de perto por propostas que assumem como concepção pedagógica a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Como tendência minoritária, apresentam-se propostas pedagógicas fundamentadas a partir do referencial da Concepção de Aulas Abertas.

Nas análises referentes às relações existentes entre teoria e prática, o estudo demonstra tendência de justaposição da prática à teoria ou mesmo uma dissociação da teoria e da prática. Desta forma, a autora descreve: "o significado do estágio supervisionado nestas condições acaba por reforçar nossa formação onde os critérios mais importantes relacionam-se ao melhor desempenho, tanto do aluno-mestre como do aluno, que descaracterizam a necessidade de pensar o estágio como práxis social" (p.82). Esta análise parece apontar para uma necessária relação existente entre a formação oferecida pelo curso e as dificuldades marcadas ainda mais acentuadamente quando da experiência com o

estágio. Desta forma, os relatórios analisados pela autora repercutem a formação profissional oferecida pelos cursos, ao mesmo tempo em que podem também refletir a rigidez instituída na construção de relatórios ditados pelos modelos pré-estruturados, que limitam as possibilidades de reflexões quando comparados com as produções antes referidas, que foram construídas e apresentadas como fruto dos relatórios, decorrentes de um novo momento da disciplina.

### **3.2. Prática de Ensino/Estágio Supervisionado: falas da formação à supervisão, por Débora Vanusa Brandalise Machado.**

Refletindo a importância percebida pela autora quanto ao estágio supervisionado da prática de ensino na formação do profissional de Educação Física, o tema é aqui tratado também na sua contrapartida, isto é, a partir da perspectiva de professores da Escola que atuaram na condição de supervisores-auxiliares. As entrevistas realizadas revelam a predisposição destes profissionais em contribuir no estabelecimento de um diálogo em novas bases com a universidade, ainda que críticas já antes referidas continuem a se fazerem presentes. Uma destas refere-se ao pouco domínio apresentado pelos estagiários quanto a conteúdos considerados “práticos” (esportivos?) da Educação Física escolar. Reconhecem-se os seus conhecimentos sobre novas teorias educacionais e da aprendizagem; no entanto, os professores observam que isto não parece ser capaz de garantir uma prática pedagógica diferenciada por parte dos estagiários. Dito de outro modo, está-se diante, uma vez mais, da dicotomia teoria-prática, que tanto tem sido apontada como limitador da formação do professor de Educação Física.

Todavia, aponta a autora, os próprios professores da escola, enquanto supervisores-auxiliares, não se percebem como, também eles, “formadores em formação”. Na medida em que contribuem para a formação dos acadêmicos, oportunizando-lhes um espaço de ação/reflexão/ação, poderiam estabelecer “vias de retorno”, em que os novos conhecimentos atribuídos aos estagiários servissem de elementos para teorizar suas próprias práticas. No entanto, afirma ainda a autora, apesar da relação cordial estabelecida, “muitos professores que abrem espaços de estágio em suas aulas concebem os estagiários como meros aplicadores de teorias desconexas da realidade em que vivem, julgando-os

assim incapazes de construir sólidos momentos de reflexão pedagógica que mostrem a riqueza do potencial de cada um” (p.70).

Outra observação interessante que se pode apreender do texto é quanto a relação que a universidade estabelece com a escola através do estagiário e da supervisão do estágio, que parece ficar limitada àqueles professores que aceitam receber acadêmicos. As possíveis “trocas” entre estes normalmente não chegam à escola como um todo, personalizando a relação, sem que escola e universidade, enquanto instituições públicas, efetivem ações colaborativas mais sistemáticas. Algumas iniciativas recentes no sentido de superar tal situação foram relatadas, incluindo a própria área de Educação Física, ao lado de outras que também intervêm na escola. Pode-se questionar se há, efetivamente, um novo pensar/agir dos profissionais universitários de assumir um compromisso de construção coletiva da qualidade do ensino público em todos os níveis ou, contrário senso, não seriam apenas estratégias para reduzir as críticas dirigidas pela escola.

### **Analisando as produções**

Uma análise mais geral revela que os textos são assumidos como relatos memoriais, sendo mais ressaltados, nas análises, os aspectos prioritariamente pautados nos contornos didático-metodológicos (ainda que incluam discussões preliminares sobre educação, educação física e escola). Relatando na forma de registro as realidades de ensino vivenciadas, assumem como compromisso serem anunciadoras de caminhos para os futuros estagiários que estão por vir. Percebe-se que, apesar de se constituírem fundamentalmente em reflexões cujo enfoque didático-metodológico aparece como elemento central das discussões, tais produções caracterizam-se enquanto construções advindas de experiências concretas, vividas nos espaços pedagógicos da escola, incluindo em suas análises limites institucionais, conjunturais e pessoais. Encontra-se assim, a partir dos registros transcritos como “memórias vivas”, alguns elementos que são apresentados neste estudo como ponto de partida para reflexões. Neste aspecto, é bastante comum

identificar falas registradas nos relatórios de estágio, que expressam ações, no mínimo, descompassadas quando se analisa a formação do profissional de educação traduzida pelos componentes curriculares. Observa-se ainda uma tendência de transferir à Prática de Ensino a responsabilidade de preparar um bom professor, superdimensionando-a e exigindo dela a grande tarefa de operar propostas pedagógicas que implementem uma relação de união entre teoria e prática. Tem-se assim uma projeção que é direcionada para aquela disciplina e que acaba assim não se constituindo em uma preocupação quanto à totalidade da dinâmica curricular. Tal situação institui/reforça nos educadores em formação a expectativa de que na Prática de Ensino a tão proclamada relação de unidade entre teoria e prática irá, finalmente, se dar, superando o tradicional ritual da grande maioria das disciplinas que as distancia ou, quando muito, as justapõe. As avaliações acerca das experiências de ensino no estágio indicam uma espécie de despertar da consciência, e nas análises são destacados alguns fatores que limitam e por vezes até impedem um melhor aproveitamento, interferindo diretamente na qualidade da experiência. Assim, tem-se textos em que aparecem registrados alguns elementos: "a falta de aprofundamento teórico sobre as tendências pedagógicas no âmbito da Educação Física" (Pinto e Machado, 1996 p.40). Outro destaque em que se pode caracterizar o ensaio de autocritica assim aparece expresso nas análises da experiência com o estágio: "... nossa falta de leitura e de aprofundamento teórico que nos motivassem a avançar com mais qualidade no cotidiano das aulas" (Franco & Silveira, 1996 p.61) Ao analisar estas falas, pode-se focar como elemento pontual a necessidade urgente da articulação entre teoria e prática a ser assumida como um compromisso pelo conjunto dos componentes curriculares que circunscrevem a formação profissional do professor/educador de Educação Física. No entanto, tal compromisso passa primeiro por uma conscientização de que é na docência que se configura a identidade do futuro educador. Tal percepção induz a uma relação direta que vislumbra e exige como proposta curricular dos cursos de formação do educador o reconhecimento da docência enquanto elo de ligação e elemento de intervenção, traduzindo-se, portanto em formação para a docência. Este posicionamento é identificado enquanto requisito fundamental pela ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação -, expressa pelo Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, na orientação de que "todo profissional de educação tem a docência como base de sua identidade profissional" (Aguilar, 1996, p.513). Assim ao

admiti-la como pressuposto fundamental, exige-se que se assumam a escola como foco de atenção e estudo. Alertas neste sentido vêm sendo dados quando se discute as relações que envolvem os âmbitos da universidade e escola; mas as aproximações advindas deste contato precisam revelar/anunciar novas ações. Conforme Carvalho (1988), "...nós ainda estamos atuando sobre a escola e não na escola" (p.06). As intervenções desenvolvidas pela Prática de Ensino, quando no momento do estágio, ainda mantém resquícios de exploração daquele espaço. Nos registros apresentados no livro, destaca-se algumas falas que repercutem ainda propostas de trabalho que parecem se instituir numa via de mão única:

*o diagnóstico preliminar da escola foi um passo relevante durante o processo de estágio. Foi nesta etapa que passamos a nos integrar ao colégio, a entender o seu funcionamento e a perceber o que ele poderia nos oferecer para o bom desenvolvimento das aulas (Pinto e Machado, 1996, p.16, grifos nossos).*

Marques (1996) ressalta a necessidade de se recuperar o espaço pedagógico da escola quando se pensa em redimensionar as diretrizes curriculares dos cursos de formação do profissional de educação: "...o contexto interno da escola é ponto de ancoragem obrigatória e imprescindível, mas também é ponto de partida para outras modalidades da formação profissional" (p.196). Tem-se assim a escola e seu cotidiano como um elemento vivo, onde a exigida vinculação entre teoria e prática aparece como possibilidade concreta. Esta percepção também é anunciada nos registros obtidos em pesquisa curricular empreendida a partir do movimento de reestruturação do Curso de Graduação de Educação Física da UFSC, que anunciou como decorrência do estudo, a necessidade de ampliar o foco de observação acerca da pedagogia expressa no curso e que indica aspectos importantes para subsidiar a reconstrução pedagógica reivindicada: "a questão da necessidade de promover uma pedagogia articuladora do ensino, pesquisa e extensão, voltada para a aproximação com a realidade concreta da Educação Física" (Mocker et al., 1995 p.212). Este "novo olhar" direcionado para e na escola também aparece nas falas da professora-supervisora, ao analisar o novo projeto político-pedagógico da disciplina Prática de Ensino de Educação Física/UFSC:

*...Nós precisamos investir mais na escola, esta é a minha intenção, é fortificar, fortalecer a parceria com a escola, colocando-a como critério principal do estágio, e que a formação do professor esteja pautada neste critério, nas necessidades reais da escola, dos alunos que frequentam aquela escola, dos professores, das pessoas que vivem lá dentro. Esta também foi uma coisa que eu mudei destes anos para cá, acho que a visão que eu tinha privilegiava mais a formação dos alunos, mas isto era um pouco idealista, hoje eu vejo, porque a formação tem que estar vinculada àquela realidade, então o critério geral deve ser a escola. Então hoje eu já estou vendo um outro panorama, dei um girada.*

Na autocrítica, percebe-se uma espécie de "alerta" sobre a responsabilidade de estruturar-se e efetivamente comprometer-se com uma dinâmica curricular direcionada para a formação de educadores que promova um efetivo contato com a realidade, aliando-se à referência da condução da formação pela via da docência vivida no espaço pedagógico da escola. Neste sentido, Pimenta (1994) identifica o estágio como uma "atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que já estão atuando como profissionais na escola" (p.183). Assim, o estágio e todos os componentes curriculares do curso de formação deveriam assumir, como compromisso intrínseco à tarefa de educar/formar o educador, a atitude de estarem ligados ao real e de analisá-lo no movimento da história e da sociedade, ou seja, no sentido de perceber a formação enquanto totalidade. Ainda segundo a autora:

*O estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante - isto é, prepara para o exercício de uma profissão. Esta preparação é uma atividade teórica, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). Para chegar a uma antecipação ideal de uma realidade, requer que se parta do conhecimento (teórico-prático) da realidade que já existe ( id. ibid. p.183).*

Nos registros elaborados pelos estagiários, identificam-se destaques que expressam posições reais de educadores em formação, que tiveram na aproximação com a realidade escolar, um espaço propício de trocas e experimentações de teorias pedagógicas e que, se pouco proveito demonstram ter conseguido obter desta possibilidade concreta, decorre da forma como o currículo é concebido/estruturado/operado (incluindo aqui aspectos referentes também às demais disciplinas curriculares, bem como as concepções

pedagógicas que embasam suas ementas e programas) .

Pimenta (1994) reafirma a necessidade de identificar nos cursos de formação profissional o objeto de estudo para, a partir dele, estudar teoricamente a realidade existente:

*O currículo do curso no seu todo (disciplinas e atividades) precisa captar na práxis existente os conflitos, os confrontos, os pontos de resistência, as possibilidades de avanço, enfim, a contradição. Possibilitar que se "veja" o processo de ensino-aprendizagem - núcleo do trabalho do professor - no conjunto das relações sociais, para aí identificar a reprodução e a produção das relações sociais....A contradição aponta não só o que pode ser mudado, mas também para onde o que está mudando pode ser direcionado" (grifos da autora p.184).*

Constantemente, aponta-se a falta de tempo como uma espécie de impedimento de intervenções pedagógicas mais significativas na Prática de Ensino pela via do estágio: "sentimos necessidade de um maior tempo disponível para o estágio, bem como de um maior embasamento teórico para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente" (Zimmermann & Oliveira, 1996 p.96). Encontra-se ainda, num outro texto, contribuições sugeridas para a Prática de Ensino que se apresenta inserida na dinâmica curricular: "a diminuição do número de disciplinas nas fases da Prática de Ensino, acrescentando um semestre ao Curso de Educação Física. Garantindo, porém, uma experiência pedagógica mais efetiva, mais rica e com um envolvimento maior por parte dos estagiários" (Brandalise & Pereira, 1996 p.56). Estas falas dizem respeito ao que se pode caracterizar como aspectos estruturais que circunscrevem a Prática de Ensino no âmbito da graduação em Educação Física da UFSC, e as análises elaboradas pelos educadores em formação apontam que, após as experiências com o estágio, lhes é possível revisar e reinterpretar como as disciplinas estão dispostas e são desenvolvidas, desvelando suas implicações na formação profissional. Neste sentido, Pimenta (1994) nos provoca e nos chama à observar os diferentes elementos que interagem na dinâmica curricular e revela as determinações provocadas quando na experiência com o estágio:

*O currículo do curso, por sua vez, é procedente do trabalho dos professores dos cursos, a práxis destes (também ela contraditória, repetitiva, transformadora, burocrática, criativa , etc.; traduzindo a formação, a experiência, os valores diferentes, opostos consonantes, em luta etc.) interfere no modo, na orientação desses professores de como e do que captar*

*e interpretar da e na práxis existente nas escolas-campo. (...) o curso de formação de professores é determinado pela práxis dos professores, coordenadores, etc., pela práxis dos alunos enquanto alunos e pela práxis dos professores das escolas-campo (p.184).*

As vivências projetadas quando do contato com o universo escolar através do estágio parece estabelecer uma espécie de síndrome que por vezes parece imobilizar pelo medo. Assim, parece ser possível relacionar as angústias trazidas pelos educadores em formação - que são automaticamente transpostas quando do período de estágio - ao modo como estes são estimulados a investigar o universo escolar durante o desenvolvimento dos cursos de formação. Esta característica de estranhamento é apresentada por Wiggers (1996-a) quando relata que as transformações no projeto político-pedagógico da disciplina Prática de Ensino de Educação Física têm "provocado reações e questionamentos fundamentados numa concepção mais instrumental da formação do professor de Educação Física, cujo debate quando encaminhado produtivamente tem representado desafio constante para a crítica e superação da mesma (p. 25-26). A cotidianidade das vivências e o diagnóstico de que existem limites impostos pela forma de como a disciplina está estruturada na dinâmica escolar, parece ser compreendida como um dado imutável. Esta constatação aparece também no trabalho de pesquisa curricular no Centro de Desportos, anteriormente citado, que revela a idéia de reificação trabalhada e inspirada a partir das idéias de Silva (1992), e que servem de argumento para as limitações impostas a qualquer projeto de mudança, ainda que consensualmente identificado e reclamado:

*as regulamentações e definições curriculares cristalizadas na imaginação popular tornam extremamente difícil efetuar quaisquer modificações. Por um lado, a lei e a tradição não permitem que se mexa nessas definições, nesse formato tradicional. Por outro lado, as modificações que se podem fazer sem mexer nisso, são superficiais e, mesmo assim, sujeitas ao fracasso por carregarem o peso da determinação daquelas definições (Mocker et al., 1995, p.209).*

Neste sentido, tem-se ainda o alerta de Adorno (1995) para o fato de que as pessoas que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria, estabelecendo como consequência uma espécie de "defesa em relação a qualquer vir-a-ser(..), impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo" (p.132).

Destaca-se esta análise no sentido de observar que os "registros críticos" impressos

nos relatórios e em outras produções acerca da necessária reestruturação curricular e do redimensionamento da disciplina Prática de Ensino, destacando-a como raros momentos na formação do profissional de educação que possibilita a aproximação com a realidade, e que não pode mais ficar apenas na denúncia. Na leitura dos relatórios já tornou-se habitual encontrar reivindicações, por exemplo, acerca da necessidade de se instituir um maior tempo destinado a disciplina, o que poderia possibilitar intervenções mais comprometidas e eficientes. No entanto, as reivindicações, ainda que necessárias parecem não dar conta de explicitar um novo olhar para a experiência provinda do estágio supervisionado. O simples anúncio e a espera pela reestruturação necessária pode induzir a intervenções burocráticas de estágio, que encontram nas limitações estruturais e temporais justificativas para um não envolvimento efetivo e comprometido com a realidade encontrada no cotidiano do universo escolar. Reconhece-se a importância do registro acerca dos fatores limitantes encontrados nas experiências de estágio, desde que a análise crítica se faça presente e seja reflexo de ações e reflexões pedagógicas que repercutam o desenvolvimento nas experiências de estágio promovidas pela disciplina Prática de Ensino. Encontra-se em Pimenta (1994) a necessidade de reconhecer na dinâmica curricular que circunscreve a formação do educador a possibilidade de imprimir novos direcionamentos:

*... o curso ( e nele, o estágio) pode ser preparador para uma práxis transformadora - aí a unidade teoria e prática é condição fundamental; é pressuposto da metodologia dialética - dependendo dos professores e coordenadores. (Porque também pode preparar para uma práxis repetitiva, burocrática etc., nas quais teoria e prática são dissociadas) (p.185 ).*

Talvez, aqui encontre-se um sentido real para o que é apresentado em um dos textos que caracteriza as experiências de estágio como uma possibilidade de pensar o futuro - "Estágio: um pé no futuro", futuro este que precisa ser construído a partir do real, que reivindica o contato com o cotidiano escolar; futuro este que encontra nas experiências de estágio possibilidades de "estar com", de aproximação e de ensaios comprometidos com à reflexão, com a construção de novas práticas pedagógicas, possibilidades de enxergar-se educador, incluindo neste "ensaio profissional" envolvimento em diferentes esferas políticas/profissionais/pedagógicas/sociais. Este "futuro" talvez possa ser apreendido na perspectiva encaminhada por Marques (1992):

*Os estágios à medida em que devem encaminhar ao exercício da profissão, devem fazê-lo através de propostas explícitas e fundamentadas de trabalho,*

*que sirvam de base a que os profissionais iniciantes vejam na profissão um campo em que tenham suas próprias iniciativas, não apenas um mercado onde vendam suas energias (p.90)*

Esta inserção efetiva e progressiva no mundo profissional em que se preparam deve representar possibilidade concreta de construir intervenções balizadas por propostas próprias, ao contrário de incentivá-los a dar continuidade e adaptarem-se a exigências impostas por outros. Assumindo esta perspectiva crítica, os relatórios passam a expressar e contar uma história que revela tanto um processo de maturação pessoal de cada educador em formação quanto institucional subsidiado pela intervenção e compromisso de cada curso ( na perspectiva de acompanhar a utilização das análises feitas anteriormente e que por ventura confirmaram e impulsionaram superações). Este registro crítico/vivo/reflexivo caracteriza-se como um documento anunciador de superações e identificador de limitações. Para Marques (1992):

*através dos relatórios e não apenas para constarem, mas para serem lidos e discutidos através de outras formas de comunicação, os estágios dos alunos necessitam perceber-se como ação coletiva, que inserem-se numa obra comum dos educadores, uma obra que os que principiam se baseiam na experiência dos que os antecederam ao passo que trazem alento aos mais antigos e os desafiam a repensarem seus próprios caminhos. É nestes momentos de passagem que a educação se faz mais consciente de si mesma e reveladora de sua essencialidade, tanto na celebração dos caminhos andados como na projeção dos passos futuros ( p.90 ).*

Este entendimento dos relatórios de estágio enquanto peças vivas e fundamentais no processo de envolvimento com as experiências de estágio restabelece a possibilidade de reconhecê-los como instrumentos viabilizadores de teorização da prática no processo de formação profissional, de modo a contribuir num projeto maior que vislumbre uma educação emancipatória. Assumindo esta característica, tem-se nas produções construídas a partir dos relatórios de estágios, alguns registros apresentados nos textos do livro que identificam a intenção de transformação que aparece como proposta básica e inicial na maioria dos planejamentos pedagógicos formuladas pelos educadores em formação. Reproduz-se aqui uma das falas que a caracteriza:

*a humanidade vive buscando renovar, inovar e projetar conquistas para a realidade. Neste contexto ansiamos ver crescer nossos caminhos profissionais e ampliar as chances de transformação da prática educacional. No afã de ir além, de superar paradigmas, de modificar o que é possível,*

*aconteceu o estágio... (Brandalise & Pereira, 1996 p.45)*

Ao assumir como premissa básica para as experiências com o estágio a aproximação com a realidade cotidiana do universo escolar, a mesma dupla de educadores em formação registra a dicotomia entre intenção e ação - que por vezes persiste em existir - e que circunda insistentemente as experiências de estágio:

*Pretendíamos trabalhar no estágio, que é um momento de experimentação, de maneira a desenvolver um pouco do que acreditamos e aprendemos ao longo da formação profissional. Porém compreendíamos a necessidade de não entrar em conflito com as aulas que estávamos observando (op.cit. p.47)*

Este registro parece expressar fielmente os diferentes momentos que fazem a história das experiências de estágio, retratando os controvertidos momentos que se dividem entre períodos de adaptação e transformação. A dualidade expressa é uma característica das experiências de estágio.

Nos registros das experiências parece haver uma difícil tomada de decisão quanto ao que se convencionou "não entrar em conflito com as aulas observadas". Assim, enfatiza-se a observação das aulas - quando do período de observação para a construção do planejamento - reconhecendo neste contato o primeiro impasse que marca a fase de conhecer-se como professores. Os educadores em formação passam por esta etapa e destacam em suas análises diferentes momentos que, sintetizados, poderiam ser assim expressos: a aproximação, a opção e o desenvolvimento. É comum observar que as primeiras experiências na situação de ensino-aprendizagem se dá pela via da transposição imediata, isto é, do que parece ser mais familiar e portador de segurança aos educadores em formação: "inicialmente, nossas aulas apresentaram muitas características tecnicistas, destacadas com a apresentação dos processos pedagógicos e as devidas correções dos movimentos e gestos técnicos..." (Zimmermann & Oliveira p.88). No entanto, destaca-se que quando esta percepção é assumida como momentânea e, como tal, constituinte de um processo com vistas a novas experimentações, esta característica desperta nos educadores em formação um estímulo ainda maior de sustentar e referenciar as práticas pedagógicas anteriormente planejadas: "não deixamos de aplicar, como ponto de partida, os conhecidos

processos pedagógicos e educativos oriundos da educação tecnicista. Porém, sempre procurando provocar os alunos para a criação do esporte da<sup>19</sup> escola..." (Luiz et al. 1995 p.174, grifos nossos). Esta fala parece registrar um movimento rumo a busca de novos elementos teóricos capazes de subsidiar suas propostas pedagógicas, estimulando-os a encontrar referenciais capazes de substanciar uma relação entre teoria e prática pautada na perspectiva de unidade, onde os procedimentos adotados no processo de ação-reflexão-ação conduzem dinamicamente a reconstruções produzidas pela teorização da prática existente. Esta característica de confronto e contraponto ao que está dado na realidade deveria constituir-se numa característica intrínseca ao educador em formação durante todos os momentos que fazem a história da sua formação, destacando-a e assumindo-a ainda mais organicamente quando da intervenção nas experiências de estágio. No entanto, esta atitude inquietante parece não se apresentar como fonte de inspiração, ou dito de outra forma, ainda não contamina a todos. Existe ainda a perpetuação do que já é feito e que não cabe mais. A abordagem tradicional ainda persiste e se manifesta nas experiências de estágio que descomprometidamente buscam a facilidade:

*Ao planejar as aulas para este estágio de 2º grau, colocamos as experiências já vividas durante nossa formação, enquanto alunos e atletas, introduzindo conteúdos adquiridos em práticas desportivas anteriores. Através da aplicação destas experiências anteriores, o dia-a-dia do nosso estágio tornou-se muito mais fácil" (Francisco & Melo, 1996 p.74).*

Esta identificação reduz o potencial transformador que deveria se revelar mais explicitamente no desenvolvimento dos estágios, e acaba por confirmar as implicações e contaminações provenientes de um processo de formação do educador voltado a reproduzir o que já está estabelecido. A medida das intervenções pedagógicas sustentadas pelos alunos em formação é ditada pelos diferentes elementos que circunscrevem sua formação, e a reprodução do que já está dado pode, no máximo, aprimorar a qualidade da intervenção do modelo predominante, isto é, aperfeiçoar a concepção bancária, fragmentada, centrada na reprodução e guiada pelo professor. Se pensarmos na possibilidade de estabelecer pela

---

<sup>19</sup>Valter Bracht (1992), discute acerca da subordinação da Educação Física escolar aos códigos/sentidos da instituição esportiva, demonstrando sua falta de autonomia: "Mais uma vez a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e de tal forma que não temos o esporte da escola e sim o esporte na escola"(p.22).

via do estágio intervenções comprometidas com a necessária transformação da Educação Física Escolar, torna-se inadiável buscar novas bases que consolidem um projeto educacional voltado à emancipação. E, como nos diz Adorno (1995), a perspectiva de formação fundamentada numa proposta com vistas à emancipação implica necessariamente em reconhecer na educação o potencial de resistência e contestação. E dito desta forma, estende-se à Prática de Ensino pela via do estágio a possibilidade de participar deste projeto e produzir novos rumos com e para a realidade educacional concreta.

### **Os educadores em formação, suas produções e concepções pedagógicas**

Ponto relevante a ser destacado e refletido diz respeito as concepções pedagógicas adotadas pelos alunos nas experiências ditadas pelo estágio. Pode-se observar, através das opções metodológicas assumidas, uma tendência dos "educadores em formação" a se aproximarem de perspectivas críticas da Educação e da Educação Física escolar. Como fator de análise parece importante destacar o fato de existir no quadro docente do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC professores ligados à propostas educacionais críticas/progressistas. Pode-se inclusive afirmar que concepções com esta matriz tem ali seus autores, co-autores e comentadores qualificados. Assim, pode-se considerar que estas influências "presenciais" intervêm na formação acadêmica e se revelam no espaço do estágio supervisionado. No entanto, chama a atenção o fato de que um relativo número de relatos do estágio supervisionado transformados em textos publicados revelam a opção pela tendência crítico-social "dos conteúdos" (Libâneo, 1986). Sem dados que confirmem a hipótese, é provável, porém, que a presença marcante desta concepção entre os "educadores em formação" deva-se a influências direta dos professores-supervisores da Prática de Ensino, ligados diretamente ao Centro de Educação (CED), vez que naquele Centro parece predominar as concepções educacionais com matriz no Materialismo Histórico-Dialético. Não há dúvidas que esta situação representa, no âmbito da Educação Física, significativo avanço teórico-conceitual e político-pedagógico para uma área do conhecimento ainda marcada por tendências conservadoras e funcionalistas. O que se

questiona é por que essa opção por uma concepção, com raiz no campo mais geral da educação, sem o natural aporte na pedagogia crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1991) que tem sua fundamentação teórica no mesmo Materialismo Histórico, e aplicação no campo próprio da Educação Física. Já existem críticas às tentativas da Educação Física legitimar-se academicamente pela aproximação e ancoragem à outras ciências já consolidadas, o que tem resultado em perda da sua autonomia pedagógica (Bracht, 1992 e 1996). Embora tenha a Educação Física sua inserção principal na área educacional, a adoção de estratégias metodológicas na sua intervenção pedagógica não deve se caracterizar pela simples transposição de procedimentos da Educação para a Educação Física. Aspectos próprios quanto ao seu "saber fazer" e seu "saber" relativos à cultura de movimento determinam prudência no estabelecimento das diretrizes conceituais e aplicadas da Educação Física escolar. Ainda que fundamental esta explicitação, alerta-se para o fato de que as lições herdadas por Giroux relativas ao currículo oculto nos chama a mediar posturas e posicionamentos no sentido de não torná-los dogmáticos. Outra possibilidade de influência externa ao assumir uma concepção pedagógica para as experiências com o estágio parece ser a própria prática pedagógica do professor da escola que acaba instituindo no "educador em formação" uma tendência em se adaptar ao ritmo de sua intervenção, contaminando-o por vezes para a continuidade de sua proposta pedagógica. Como a decisão num período de fragilidade, como é o estágio, parece tarefa difícil, ou melhor, expressa-se como primeiro grito de liberdade, identifica-se algumas posturas equivocadas que se prendem à conformidade por parecer menos doloroso (elementos como avaliação, falta de iniciativa/desvalorização e descompromisso para com o estágio acabam legitimando tais posicionamentos dos "educadores em formação").

Ressalta-se ainda um outro elemento importante no que se refere as opções pedagógicas assumidas nas experiências de estágio. Percebe-se que apesar de ser possível encontrar autores/ co-autores/comentadores das propostas fundamentadas tanto na concepção de "aulas abertas", quanto na concepção crítico-emancipatória, as repercussões acerca desta disseminação parecem não consolidar de forma eficaz, uma vez que os educadores em formação não as incorporam traduzindo-as enquanto fundamentações da sua intervenção pedagógica. Esta constatação dá margem a alguns questionamentos que passam pela necessidade de investigação acerca da forma e eficiência em que estas concepções são trabalhadas/desenvolvidas no curso de formação.

Ao assumirmos como hipótese de que estas concepções estão presentes na dinâmica curricular do curso de formação resta-nos questionar ainda porque os educadores em formação não se apropriam destas discussões e não as implementam nos estágios supervisionados. Através das análises das produções é possível identificar o seu distanciamento em relação a estas concepções, evidenciando assim, descompassos interpretados na contradição da proximidade presencial e do afastamento nas interlocuções - fundamento de novas proposições. O que se percebe é uma tendência em direcionar e sustentar proposições críticas para a área da Educação Física escolar respaldadas em matriz diferente daquelas, fundamentada na concepção educacional mais geral (no caso, cita-se as referências à tendência crítico-social "dos conteúdos"). Uma análise a ser formulada diz respeito às possíveis influências (citadas anteriormente), advindas do professor supervisor que vivifica e circunscreve a dinâmica da disciplina pela via do seu desenvolvimento. Assim, este pode ser mais um elemento que expressa o distanciamento entre o curso e a disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, explicitando a necessária re-aproximação com vistas a construção de intervenções vinculadas e comprometidas organicamente com a formação do educador crítico, autônomo e esclarecido.

### **A formação continuada na Prática de Ensino: possibilidades?**

A par de todas estas considerações, o que ainda se pode acrescentar é um comentário quanto à (poucas) referências feitas pelos estagiários (educadores em formação) aos seus supervisores-auxiliares, isto é, os professores das turmas onde se implementaram os estágios, e à natureza das relações então estabelecidas.

Pode-se perceber um quase consenso em torno do entendimento de que estes professores demonstram sua contribuição à formação acadêmica inicial na medida em que aceitam "emprestar" suas turmas e, mais ainda, quando concedem aos estagiários "ampla liberdade" para planejamento das atividades e da metodologia de ensino. Em que pese o fato de ser prevista a participação dos professores no processo de avaliação dos estagiários,

conforme estratégias propostas pela supervisora da Prática de Ensino de Educação Física, os relatórios de estágio e a produção deles decorrentes (aqui analisadas), não parecem atribuir importância maior à relação pedagógica possível entre professor-estagiário, face à ausência de reconhecimento a estes momentos que poderiam se caracterizar como oportunidades concretas de cooperação e mútua formação de educadores. De igual modo, a natureza da integração com o professor buscada/descrita pelos estagiários, essencialmente fundada em relações pessoais, tende a demonstrar que ambos não percebem este momento como de efetiva construção teórico-prática.

Do professor da turma espera-se apenas sugestões e "dicas" de como lidar com a turma, solucionar possíveis conflitos e adequar aspectos didático-metodológicos para desenvolvimento dos conteúdos planejados. Colocado numa condição de avaliador, em que um certo distanciamento parece ser compreensível, este professor também não consegue vislumbrar no processo de implementação do estágio uma possibilidade para o estabelecimento de intercâmbio pedagógico que vá além do factual/concreto proporcionado pela aula propriamente dita. Mesmo que algumas contribuições válidas sejam relatadas pelos estagiários, estas assumem um sentido unidirecional, demonstrando acertada ênfase na formação inicial, mas pouca ou quase nenhuma na educação permanente dos profissionais da Educação Física, igualmente importante e desejável.

Desta maneira, o estágio curricular perde a oportunidade de configurar-se, quotidianamente, como espaço de construção dialética da unidade entre teoria e prática em via de mão dupla, através da ação-reflexão-ação de professores e estagiários. Deixando de teorizar a prática coletivamente, perdem ambos. Por um lado, o estagiário, porque terá de fazê-lo somente através de auto-reflexão, onde a subjetividade e a possível falta de maturidade acadêmica podem implicar em conclusões pouco rigorosas. Por outro, perde o professor, pois a experiência de diálogo como manifestação de suas concepções e tendências seria momento adequado para também ele rever-se como educador e apropriar-se de novos referenciais teóricos que viessem a qualificar sua prática pedagógica e o trato com o conhecimento.

A supervisora da Prática de Ensino da Educação Física reconhece esta situação, atribuindo a dificuldades estruturais tanto do estágio como da escola, como a falta de tempo para estagiários e professores. Refere-se também a uma certa "cultura" existente na

relação Universidade-Escola, onde sobram desconfianças e equívocos mútuos de encaminhamentos. Apesar destas limitações, ela entende já ter sido possível promover alguns momentos formais na escola, através do estágio supervisionado, que se poderiam configurar como contribuições à formação continuada dos professores:

*Eu incluiria também como produção os seminários finais e os eventos que realizamos na escola; destes eventos eu destacaria os no ( Colégio) Getúlio Vargas. Foi um ano muito produtivo quando atuamos lá, infelizmente não houve continuidade, eventos de temas pedagógicos onde os estagiários levaram temas para os professores nas manhãs de reflexões pedagógicas, que incluiria no espaço da formação deles; foi o estágio que fez isto, que foi lá e introduziu isto.*

Foi a partir da percepção desta possibilidade pouco incentivada/explorada até aqui pela Prática de Ensino de Educação Física da UFSC, reforçada pela produtiva reflexão coletivamente procedida em relação a pesquisa realizada com esta identidade (Pires e Capela, 1994), que um grupo de professores, eventualmente na função de responsáveis pela disciplina, elaborou/implementou projeto de ensino-pesquisa-extensão, relatado/analísado a seguir.

### **Pesquisa e extensão na Prática de Ensino: pensando em novas relações entre escola e universidade**

A origem desta experiência de ensino/pesquisa/extensão tem sua raiz na proposta vivenciada em outros tempos e que demonstrou a relevância de se instituir na universidade ações pedagógicas integradas, sustentadas pelo compromisso coletivo com a formação continuada, preocupação que já fazia parte das intervenções feitas pelo Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física - NEPEF/UFSC. Pensar num projeto coletivo implica necessariamente em se envolver com os outros, em compartilhar avanços, em destacar fragilidades, enfim, faz-se necessário manter contato. Foi justamente num destes "raros" momentos destinados a cursos de aperfeiçoamento (fruto de um programa de capacitação

docente realizado em 1993, em convênio entre NEPEF/UFSC e SEE-SC), que se proporcionou um encontro de educadores das escolas e da universidade, preocupados em refletir e transformar seu cotidiano profissional. Inicialmente, decidiu-se quebrar o tradicional nestes encontros, tornando-o de episódico à permanente, com encontros mensais para estudos, relatos e trocas de experiências na área da Educação Física. Desta reunião de pessoas e intenções, incluindo-se aí acadêmicos de Educação Física/UFSC, surgiu um projeto coletivo de pesquisa, que tinha como perspectiva a reflexão e intervenção qualificada sobre a prática pedagógica da “Educação Física no Cotidiano da Escola Pública” (Pires e Capela, op.cit.), constituindo-se em possibilidade de contribuir como elemento concreto para a análise da prática acadêmica. Desta forma, o ensino e a extensão em Educação Física na escola oportunizavam formação inicial e continuada, transformando-se em referência para pesquisa curricular na universidade. A riqueza do processo vivido neste projeto trouxe ao grupo uma inquietante vontade de ampliá-lo para outras formas coletivas de intervenção, capazes de instituir e estreitar o compromisso pedagógico e social entre universidade-escola. A eventualidade de integrantes do grupo passarem a atuar em Prática de Ensino da Educação Física na UFSC (alguns como professores substitutos e outro em empréstimo interdepartamental) configura-se como ocasião apropriada para proposta de investigação e extensão configurada em atividade de ensino. Surge o projeto “Educação Física e Prática de Ensino: pensando novas relações entre universidade e escolas públicas” (Pires, Neves, Rosa et Guimarães, 1996-a), realizada durante o ano de 1996.

Mais do que o simples aproveitamento da situação favorável, identificamos a possibilidade de intervir de forma mais abrangente e aprofundada através da Prática de Ensino, vez que esta disciplina já prevê/estabelece amplo contato com as instituições escolares envolvidas na experiência do estágio supervisionado. Ressalte-se também seus avanços no que se refere às concepções de ensino de tendências críticas, onde se destaca a preocupação em consolidar novas relações entre o Curso e a Prática de Ensino. Assim, propusemo-nos a investigar mais sistematicamente quais as relações existentes entre universidade-escola, bem como as possibilidades de se construírem novas relações entre estas instituições, capazes de acolher interesses e compromissos com a transformação da realidade concreta.

Para tanto, desenvolveu-se esta experiência integrada de ensino/extensão/pesquisa, atuando nas (e junto com as) escolas envolvidas nas experiências de Estágio. Tem-se assim, pela via do projeto, a configuração de uma oportunidade concreta, que trouxe inquietações e inspirações capazes de revelar possibilidades de construção coletiva de um trabalho pautado na parceria, que propunha-se a contribuir efetivamente para com a escola (através de estratégias de formação continuada) e universidade (pela oportunidade de formação inicial e também por proporcionar a revisão do seu próprio currículo, o lugar da Prática de Ensino e seus possíveis encaminhamentos). Nesta perspectiva, o trabalho apresentava-se com o objetivo de "implementar coletivamente uma proposta ampliada de Prática de Ensino, que fundamente novas relações entre Universidade e Escola Pública, oportunizando a formação continuada dos docentes da rede escolar pública e que também ofereça elementos concretos para a reflexão sobre o fazer acadêmico propiciado pelo currículo do Curso de Educação Física da UFSC."

No que se refere especificamente à questão da formação continuada dos professores da escola através da intervenção da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado incentivou-se, sempre, que o projeto a ser coletivamente construído se articulasse ao projeto político-pedagógico da escola, enfatizando seus interesses, atribuindo sentido/significado para os sujeitos envolvidos na experiência do estágio (professores/profissionais da escola, universidade e acadêmicos-estagiários), caracterizando-os como sujeitos de novos saberes que se produzem a partir da interlocução entre saberes provenientes de distintas formas de conhecimento (Marques, 1996).

Minha participação pessoal deu-se como aluna de pós-graduação do Curso de Mestrado em Educação Física da UFSC, com interesse específico no tema e disponibilidade para acompanhar o estudo de maneira mais sistemática, oportunizando ainda outras contribuições (preparo de material didático-pedagógico, orientação a estagiários, contatos com professores e corpo administrativo das escolas, dentre outros). Viabilizou ainda que a experiência de ensino/pesquisa/extensão se desse através de duas instâncias de intervenção, envolvendo assim a totalidade dos alunos da Prática de Ensino em Educação Física de 1º e 2º graus, nas oito Escolas Públicas que, ao longo do ano de 1996, estiveram envolvidas com as experiências de estágio supervisionado, construindo

assim, um espaço de interação e mútuo aperfeiçoamento. Por um lado, desenvolveram-se os princípios teórico-metodológicos do projeto como orientação geral do Estágio Supervisionado, demonstrando a necessidade de que a intervenção da universidade nas escolas se revelasse ainda mais comprometida, incentivando os alunos-estagiários a assumirem a tarefa de agir como fomentadores/capacitadores da formação continuada dos professores da rede escolar. As estratégias de intervenção dos estagiários iam desde a "simples" troca de idéias (imprescindível) para a elaboração do planejamento até a participação direta em eventos de capacitação da escola e fora dela. Para tanto, o aluno-estagiário responsabilizava-se ainda por ser elo de ligação das intervenções feitas pelos próprios pesquisadores, bem como de outros membros do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física - NEPEF/UFSC, possibilitando a realização de atividades marcadas pela reflexão/capacitação docente.

A outra e principal (para este estudo) instância de desenvolvimento da pesquisa deu-se através do acompanhamento mais sistemático de três duplas de estagiários que se dispuseram a participar/envolver-se de forma mais orgânica com o projeto, desenvolvendo suas experiências em escolas públicas fora do "eixo tradicional de estágio", ou seja, distante da influência mais direta e frequente da universidade. O trabalho desenvolvido com estas duplas de estagiários caracterizou-se por ter um acompanhamento especial, visando proporcionar maior preparação específica e de infra-estrutura (bolsa para transporte e multiplicação de materiais didáticos utilizados/produzidos para serem distribuídos aos professores) aos alunos-estagiários, possibilitando ainda maior aprofundamento quanto aos objetivos e referenciais teóricos do estudo.

As escolas que participaram deste âmbito da pesquisa localizavam-se em bairros mais afastados como Santo Antonio do Lisboa (Escola Municipal Paulo Fontes) e Lagoa da Conceição (Escola Municipal Henrique Veras). Cabe ressaltar que estas escolas fazem parte do quadro de unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que durante a gestão da Administração Popular<sup>20</sup>, tiveram a oportunidade de participar de

---

<sup>20</sup> Caracteriza-se assim, o Governo da Frente Popular que adminstrou o município de Florianópolis durante o período de 1993-1996, instituindo como metas de trabalho da Secretaria Municipal de Ensino, quatro diretrizes: democratização da gestão; democratização do acesso; educação de jovens e adultos e uma nova

diversas ações implementadas visando à qualidade do ensino. Destaca-se dentre estas ações o Movimento de Reorientação Curricular/MRC<sup>21</sup>, que objetivava “discutir o currículo, entendendo-o como instrumento de enfrentamento dos problemas na formação de uma nova ordem social” (Diretrizes Curriculares, 1996 p.10). Assim, dentre as diferentes ações viabilizadoras do processo de discussão/ação, destaca-se as direcionadas para o Projeto Político Pedagógico (PPP), que exige dos profissionais da educação, pais e alunos, mobilização, participação e ação coletivas, balisadas por interesses comuns na perspectiva de resistir e instituir na escola intervenções mais qualificadas e comprometidas com a sociedade. Destaca-se, no entanto, que o contato com as duas escolas revelou diferenças relativas ao envolvimento e decorrente compromisso com o Projeto Político Pedagógico. Foi possível observar, em uma das escolas (Escola Municipal Paulo Fontes/Santo Antonio de Lisboa), estágio mais adiantado no que se refere não só ao processo de construção/articulação/envolvimento da comunidade escolar, bem como do constante cuidado direcionado para a seleção de ações à serem implementadas dentro do universo escolar. Esta escola mobiliza-se no sentido de investigar as propostas à serem desenvolvidas, contextualizando-as e buscando relações com o seu projeto. Percebe-se que o compromisso em garantir as discussões/ações acordadas no processo de construção do PPP passam a ser referências para “entradas” na escola. Nos contatos estabelecidos com vistas a aproximação para o desenvolvimento do projeto de Prática de Ensino já se pode perceber o compromisso assumido coletivamente, uma vez que o mesmo foi analisado e incorporado como uma ação da escola e universidade, o que não foi observado na outra instituição de ensino que recebeu o projeto, mas onde não se conseguiu estabelecer vínculos mais orgânicos .

Tendo como proposta desenvolver um estudo pautado pelo processo coletivo de

---

qualidade de ensino. Assim, estabeleceu-se como estratégia de diagnóstico ouvir as “falas da rede”, no sentido de identificar a elaboração de novas ações, rumo a concretização das diretrizes. Fruto destas intenções surge uma parceria entre a Divisão de Educação Física/DEF e o Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física/NEPEF-UFSC, que sustentaram um trabalho conjunto visando a formação e capacitação dos professores da rede em serviço (estes registros são apresentados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, GEA/NEPEF, 1996).

<sup>21</sup> Este Movimento de Reestruturação Curricular previa como estratégias de ação na rede de ensino: projetos, reuniões pedagógicas, consultorias, publicações, assessorias às escolas pelas equipes multidisciplinares, grupos de formação e grupos de estudos, sendo articuladas através de duas ações integradoras: Planejamento

ação/reflexão, priorizando nesta relação institucional universidade-escola a formação continuada de professores da rede pública e a vivência do aluno-estagiário na realidade escolar, adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa-ação que, conforme destaca Thiollent (apud Brandão, 1987), é aquela em que "os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos" (p.96). Sua natureza de intervenção participativa também a configurou como um estudo prático, no entendimento de Demo (1994), que se caracteriza por ser "destinado a intervir diretamente na realidade, a teorizar práticas, a produzir alternativas concretas, a comprometer-se com soluções" (p.39). Desta forma, o trabalho desenvolveu-se em etapas interligadas, principiando pelo contato prévio com as escolas públicas para divulgação da proposta de estudo ao corpo docente destas instituições, e assim buscando, desde já, suas contribuições para o seu desenvolvimento. Este contato, também, visava possibilitar a integração do aluno-estagiário à escola logo no início das atividades letivas. A etapa seguinte atribuía aos alunos-estagiários na escola uma pesquisa para diagnóstico da realidade (coleta de dados sobre a escola, turma, professores, opiniões a respeito das relações percebidas entre Escola/Universidade). Nesta etapa, foram realizadas observações e filmagens de aulas, entrevistas com professores, supervisores e diretores da escola, para orientar a intervenção dos estagiários, tanto no que se referia ao Estágio Supervisionado propriamente dito, quanto às atividades de formação continuada dos professores. O terceiro passo referia-se a construção do planejamento participativo das atividades de ensino dos alunos-estagiários para o período aproximado de três meses, envolvendo análise e definição dos objetivos de ensino, conteúdos, metodologia e avaliação. Também foram planejadas coletivamente algumas formas/conteúdos/áreas do programa de capacitação a ser desenvolvido nas escolas com a participação da Universidade. Na sequência, deu-se a intervenção acompanhada dos alunos-estagiários na ministração das aulas e das estratégias de formação continuada planejadas. Paralelamente, foram realizadas leituras/análises coletivas do material bibliográfico sugerido/fornecido, que serviu como subsídio para a reflexão sobre as atividades realizadas. A última etapa previa a implementação de instâncias formais e informais de reflexão, no âmbito do Curso de Graduação em Educação Física/UFSC,

objetivando relato/análise da intervenção e a formação acadêmica, envolvendo os alunos-estagiários e professores. Tais reflexões buscavam enfocar dois eixos principais: adequação do currículo da graduação em Educação Física/UFSC à realidade da Escola Pública e possibilidades/limitações ao desenvolvimento de uma proposta de formação continuada de professores da rede pública, através da Prática de Ensino. Para registro<sup>22</sup>, apontam-se as atividades curriculares consideradas “externas”, isto é, que se estabeleceram como momentos formais da proposta de consolidação de novas relações entre Universidade e Escola Públicas, para além daquelas conformadas na relação direta entre alunos-estagiários e professores que, por terem como característica a singularidade de ações e intenções marcadas pelo trabalho coletivo e cooperativo de reflexão/construção/intervenção, não podem ser objetivamente descritas.

### **Refletindo sobre a experiência de pesquisa/extensão na Prática de Ensino**

Assim, a experiência vivida caracterizada como pesquisa e extensão “por dentro” de uma atividade de ensino, apresenta-se como uma investigação que, ao indissociar ensino-pesquisa-extensão, constituiu-se em estudo revelador de elementos anunciadores de diferentes entendimentos acerca das relações que se estabelecem entre universidade e escola. Para análise, utilizam-se falas/depoimentos transcritos das entrevistas registradas no relatório do trabalho, conjuntamente com observações pessoais, enquanto uma das pesquisadoras que participou desde a concepção do projeto, atuando de modo mais específico na segunda instância da pesquisa. Resgatam-se, assim, as opiniões expressas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa (educadores em formação/estagiários, professores e

---

<sup>22</sup> O registro das ações implementadas perspectivando a formação continuada proporcionada aos educadores da escola e aos educadores em formação/licenciandos, encontra-se no anexo I deste estudo, conforme Relatório de Pesquisa apresentado ao programa FUNPESQUISA/DAP/PRPG/UFSC (Pires, Neves, Rosa, Guimarães, 1996-b).

dirigentes das escolas), para analisá-las qualitativamente, caracterizando-as como fio condutor da reflexão crítica estabelecida a partir do desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, arbitrou-se como elementos de análise as seguintes categorias:

- 1- O projeto e as relações institucionais Universidade/Escola;
- 2- Formação profissional e as experiências anteriores com o estágio;
- 3- Relações entre supervisão/estagiário/professores

Analisando as falas sobre as relações que envolvem a Universidade e a Escola, em que se destaca percepção ditada a partir do desenvolvimento do projeto, tem-se como ponto de partida (quando da apresentação do projeto às escolas, instituindo um primeiro contato), a sensação de estranhamento - que beira quase à desconfiança - da escola em relação a universidade. As entrevistas realizadas para a elaboração do relatório da pesquisa ratificam um certo descrédito: "...a universidade parece estar numa via de mão única, indo até a Escola e tirando dela o que lhe convém e a escola fica sem retorno..." (depoimento de uma supervisora pedagógica). Já se revelaram os diversos determinantes históricos-sociais que impuseram nesta relação elementos hierárquicos que produziram e ainda hoje reforçam o aludido distanciamento. Percebe-se até mesmo um olhar ressentido da escola para a universidade, que é acusada por apropriar-se do espaço escolar para dele retirar o que lhe convém: "...porque chega da escola pública ser cobaia, de alguém chegar e apontar um monte de erros, tipo assim, diagnosticar e não se comprometer com uma resposta, isto é especulação e com isto queremos quebrar..." (depoimento de um diretor de escola).

Na contra-mão desta relação de especulação acerca das mazelas do universo escolar destaca-se a escola politicamente comprometida, que exige da universidade outra forma de intervenção: "... a universidade deveria sim buscar ida e vinda numa estrada de mão dupla, apontar e trazer também, construir e perceber o limite que é a escola, que é a realidade que a gente está vivendo" (depoimento de ex-diretor de escola e professor de Educação Física). Esta fala, ao tempo que registra uma espécie de incredulidade, deixa ainda aberta a possibilidade de reconstrução desta relação viciada, pautada pela acusação mútua, que muitas vezes é tão marcante que acaba por inviabilizar qualquer tentativa de contato. A busca de escolas-campo de estágio para a disciplina Prática de Ensino registra,

normalmente, alguns impasses que impedem o contato entre universidade e escola. Alguns diretores da escola, por vezes influenciados pelos próprios professores de Educação Física, não abrem espaço para a participação no estágio, "fechando as portas" e inviabilizando qualquer iniciativa que se proponha estabelecer em outras bases (no nosso caso, pela via do estágio enquanto elemento de formação continuada). Ainda assim, foi possível encontrar diferentes posicionamentos em relação ao projeto ampliado de estágio supervisionado, desde reações cuja resistência estabelecia-se de forma imediata até aquelas em que a acolhida comprometida anunciava uma relação promissora.

Vale destacar que o trabalho foi em parte facilitado por situações especiais que se proporcionaram. Em relação às escolas municipais, a participação de um dos membros da pesquisa na assessoria pedagógica à Secretaria de Educação, para a construção das diretrizes curriculares da Educação Física da rede municipal, mostrou-se como fator favorável ao acolhimento da proposta, em virtude dos contatos já estabelecidos via atividades de assessoria e da coincidência de projetos político-pedagógicos. Já as escolas estaduais dos bairros próximos à UFSC (tradicionais campos de estágio) haviam planejado uma programação comum para o período bimestralmente destinado a atividades de formação docente, tendo solicitado a participação do Centro de Educação da universidade. A implementação das atividades de formação continuada do projeto nestas escolas foram programadas para acontecer, assim, de forma conjunta para estas escolas<sup>23</sup>.

Registra-se como uma acolhida comprometida o contato estabelecido com as escolas citadas anteriormente que, desde o primeiro encontro, deixaram muito claro que as portas abertas representavam uma entrada comprometida, que garantisse um trabalho participativo e pautado em outras bases: "...no nosso projeto de escola pública sempre estivemos abertos, no entanto, no primeiro momento, sempre houve muita especulação, não existia uma intenção clara, a gente percebia um distanciamento muito grande da universidade - existia perna e pescoço, corpo não existia..." (depoimento de supervisora pedagógica). Esta relação unilateral apresentada nas falas retiradas deste depoimento

---

<sup>23</sup> Isto só foi possível no período destinado à formação dos professores no primeiro bimestre letivo. A partir daí, uma greve do Magistério Público Estadual e a necessidade de reposição de aulas alterou o calendário escolar, suprimindo estes dias nos demais bimestres.

refletem uma relação viciada na usurpação: "...nós estávamos sendo cobaias e a partir daí nós só éramos cobaias, não sabíamos nem que tipo de cobaia " (op.cit.).

O registro de diferentes repercussões aos contatos estabelecidos parecem indicar formas diversas de percepções da relação que se estabelece entre universidade-escola. As "portas emperradas" parecem indicar relações conturbadas em tempos anteriores e que, como consequência, inviabilizam qualquer tentativa de retomada ou de mudança. Talvez se possa atribuir a esta indiferença ou descrédito da escola em relação à universidade o fato desta continuar invadindo o espaço escolar, descontextualizada de seu cotidiano, propondo soluções imediatistas que não se conseguem sustentar politicamente, pautando-se em propostas apresentadas como se fossem fórmulas mágicas capazes de solucionar os problemas didático-metodológicos, encerrando-os em si mesmos. Assim, percebe-se que a universidade relaciona-se através de certo distanciamento e neutralidade com a escola, sustentando por via do que apresenta como as "últimas descobertas científicas". Assim, acaba por reforçar a relação hierárquica que se legitima identificando, de um lado, a universidade e seus cientistas e, de outro, a escola e seus executores.

Registra-se ainda, a partir da experiência advinda do contato com a escola para o desenvolvimento do projeto, que o elo institucional tende a se estabelecer quando o compromisso pessoal se interpõe primeiro e fala mais alto. Assim, algumas escolas, por conta de relações pessoais de membros dos seus corpos diretivo e/ou docente com os pesquisadores, pautaram como um compromisso também da escola sua aproximação com o âmbito universitário, e a possibilidade de estabelecer com ele um movimento disseminador de transformações concretas nas experiências de ensino. Ao analisarem a proposta de trabalho apresentada no projeto, aceitaram com entusiasmo motivador, propondo-se a desenvolver coletivamente a proposta de trabalho. Ainda que dispostos a construir coletivamente, o primeiro contato estabeleceu-se com uma característica de precaução: "...inclusive quando vocês vieram apresentar o projeto já era minha intenção pedir um esboço, para que pudéssemos perceber a profundidade da intenção" (depoimento de diretor de escola). Como na fala expressa acima, encontra-se também em outras a preocupação da escola em não se deixar explorar:

*A proposta quando chegou ainda nos preocupou no sentido de que a escola poderia ser um objeto que seria explorado, numa visão cientificista, da forma*

*de metodologia, de desconsiderar a totalidade da coisa e só ver a parte. A gente sabe que no campo do estágio a maioria se estabelece assim, o pessoal vem e tira, tira, tira... escreve sua monografia teórica e pronto. Acho que é o retorno o compromisso da universidade, seu papel é o de contribuir com a comunidade levando e retornando, numa relação dialética mesmo, da práxis (supervisora da escola).*

Ainda que referidas, as preocupações iniciais relativas a usurpação do cotidiano da escola para fins não muito claros e pouco anunciados pela universidade, observou-se no decorrer do desenvolvimento das experiências com o estágio uma mudança de atitudes em relação ao efetivo contato entre a universidade e escola: "...vocês conseguiram entrar tão dentro da nossa proposta que ficaram sendo membros da escola, como que fazendo parte. Por isso nós não conseguimos perceber a diferença (da intervenção da supervisão do estágio na escola), já que vocês caminharam dentro do que a gente pensa que a escola deva caminhar. A presença nas reuniões, percebemos uma participação muito efetiva, interventora mesmo" (supervisora da escola). Esta ponderação reflete a proposta expressa no projeto de pesquisa, no que se refere a preocupação que nos instigou a estar na escola, ressaltando que nossa presença naquele espaço fazia parte de um projeto de construção de novas relações institucionais, que poderiam se concretizar através das relações interpessoais mas que, acima de tudo, precisavam estar baseadas num entendimento de que a Universidade e Escola é que deveriam se dispor a estabelecer um "ponto de encontro", a fim de que as intenções do projeto não fossem dependentes apenas das pessoas que, naquele momento, estavam participando dele.

Os depoimentos de professores das escolas evidenciam expressamente situações como a seguinte:

*Existem aqui algumas experiências de educadores da UFSC indo a campo (investigando a escola), mas numa atitude bem individual sua, quer dizer, eu faço um projeto de pesquisa e vou até lá na escola para conseguir alguma coisa para o meu benefício e não o retorno para a escola, uma ação unilateral" (depoimento de uma professora de escola).*

A compreensão de que o elo institucional marcado pela identificação formal de um projeto de pesquisa que se propõem seja assumido e desenvolvido coletivamente parecer ter representado um ponto de partida que passou à ser instituído na interação pessoal que o vivificava e o mantinha como uma experiência nova para a escola fica explicitado no depoimento:

*Nós não tínhamos nenhum projeto entre instituição universidade-escola, e sim contatos com determinadas pessoas que se dispunham a fazer um trabalho com a escola pública porque se identificam com ela. Assim temos envolvimento com determinados professores da universidade, numa relação pessoal, com disponibilidade pessoal, sem acordos institucionais (supervisora de escola).*

A percepção de que um vínculo institucional revela novas proposições que impõem necessariamente relações pessoais referenciadas pelas instituições parece anunciar a possibilidade concreta de estabelecer uma relação de parceria, tanto entre as instituições envolvidas, bem como dos sujeitos que as representam e as legitimam. Para tanto, faz-se necessário contatos baseados no cotidiano, do que escola e universidade vivem e do que à elas interessa investigar; faz-se necessário estabelecer acordos pela via do diálogo. Assim, pautando-nos numa perspectiva fundamentada na relação dialógica, parece ser possível identificar nas falas expressas que, no desenvolvimento do projeto, instituiu-se uma troca entre parceiros: "o projeto (de pesquisa) tem consonância com o projeto político pedagógico da escola...em nenhum momento se confrontou com ele, veio sim a contribuir, a somar. Eram mais pessoas que se engajaram para pensar juntas" (supervisora de escola).

Desta forma registra-se o fato de que a proposta de parceria institucional buscada parece ter semeado algumas sementes identificadas pelos diferentes segmentos que compõem a escola; os "olhares" dos que fazem o cotidiano da escola parecem ter refletido

um brilho que reluzia uma esperança ainda persistente. A possibilidade de instituir novas relações institucionais parece ter reafirmado um compromisso com a urgente transformação da educação com vistas a uma sociedade mais igualitária, menos excludente e capaz de educar para a formação de homens emancipados, com direito a voz e vez.

A formação profissional inicial e continuada aparece com destaque fundamental nesta análise da pesquisa uma vez que a disciplina Prática de Ensino compõe todos os cursos de formação para o magistério nas instituições superiores, desenvolvendo-se prioritariamente pela via do estágio supervisionado. Os depoimentos dos professores e administradores envolvidos destacam que a perspectiva de estágio vivenciada no desenvolvimento do projeto difere radicalmente da percebida em seus próprios estágios (quando alunos de Graduação), bem como se diferencia também, em vários aspectos, dos estágios supervisionados com os quais haviam participado anteriormente, já como

profissionais:

*O projeto tinha bem esta característica (de ultrapassar a dimensão das relações pessoais), deixava bem explícito a intenção de estabelecer uma outra relação entre universidade-escola....os interesses aqui não eram unilaterais (depoimento de professora da escola).*

Esta fala identifica a abertura que os agentes da escola têm para se integrarem a projetos que vislumbrem novas possibilidades de intervenção/participação, capazes de solucionar as inquietações que se estabelecem a cada dia, que conformam o cotidiano escolar e que exigem respostas. Desta maneira, quando se fala em formação profissional com os educadores que fazem o dia-a-dia da escola, encontra-se argumentos bastante sólidos que indicam a maturidade desenvolvida por estes profissionais, os quais se sentem isolados e abandonados pelas instituições superiores que, no limite, atendem apenas a formação inicial:

*A formação recebida por mim é a mesma que foi recebida por muitos, uma formação que se vê acabada, sem conseguir estabelecer vínculos do conhecimento que se aprende nos cursos com o que se vai fazer depois, uma formação fundamentada numa visão fragmentada do conhecimento, numa visão de ciência fechada... Na realidade a gente não se forma nunca, principalmente na área da educação, a formação só pode ser continuada (depoimento da professora da escola).*

Percebe-se assim um movimento bastante consciente que reivindica da universidade, enquanto instituição formadora a responsabilidade de comprometer-se também com a educação continuada de seus egressos. O contato com a universidade pela via do estágio supervisionado parece instigar os educadores da escola a repensarem suas práticas pedagógicas e refletirem acerca da necessidade de acompanhar o dinâmico processo de transformação da educação frente as exigências sociais impostas:

*O próprio professor quando está rotineiramente trabalhando alguns conteúdos, ele passa a não se preocupar com a questão da formação, e quando chega o estágio, este contato passa a mexer um pouco. Este é um dos pontos super positivos e o outro é a possibilidade da própria universidade perceber o quanto deve ser feito pela escola pública e o quanto ela precisa intervir, apontando caminhos na tentativa de reconstrução desta escola pública (depoimento de ex-diretor, professor de Educação Física)*

Claro parece estar para os educadores que atuam na escola a necessidade de se colocarem em movimento e acompanharem o processo dinâmico de evolução das questões

educacionais: “o contato com o novo trazido pela universidade reacende uma vontade de querer ir atrás da coisa...porque querendo ou não a universidade faz pesquisa de ponta, sem dúvida nenhuma, na questão teórica é ponta. Então ela reacende, no meu caso reacendeu porque senti necessidade de ir atrás, de estudar mesmo”. Destaca-se ainda o importante fato destes mesmos educadores da escola perceberem-se como peças vivas e fundamentais, sentindo-se capazes de contribuir para o processo de formação profissional desenvolvidos pelas instituições de ensino, pela vivência cotidiana de suas práticas pedagógicas. Importante ressaltar ainda que, ao mesmo tempo em que reivindicam uma maior atenção da universidade, ressaltando seu compromisso para com as questões sociais e de ensino - para com a realidade concreta das práticas pedagógicas que no cenário escolar se estabelecem - identificam também a contribuição que eles mesmos podem oferecer a estas instituições, na valorização do contato com o cotidiano em busca de pressupostos significantes para os currículos dos cursos de formação profissional:

*a universidade (e a pesquisa na universidade) tem de estar mais próxima do local onde o profissional irá atuar, para não ficar naquela de permanecer distante, respaldando-se somente na literatura, entrando numa roda-viva sem conseguir sair de lá. Então eu acho que esta ponte deve existir entre universidade-escola, e ela é fundamental até para o próprio aperfeiçoamento da universidade... (depoimento de professor da escola).*

Outra fala que registra a percepção que a escola também se percebe capaz de contribuir no processo de formação profissional dos educadores revela ainda a necessidade de romper com o tradicional:

*a universidade tem de vir mesmo para o interior, tem de constatar o que está sendo feito, tem de explorar a realidade com o compromisso de apontar alternativas diferentes. Porque não adianta só teorizar, você tem que saber como agir, identificar o que deve ler, propor relações. O estágio causa um desequilíbrio positivo, deveria existir mais ações como esta nas diferentes áreas do conhecimento. (depoimento de supervisora escolar).*

As experiências com o estágio induzem/indicam os educadores da escola a repensarem suas intervenções pedagógicas, despertando também para o fato de estarem distanciados do que se diz ser o “novo”. De fato, parece estimular atitudes de desacomodação que se manifestam primeiro como inquietações e que, de tão presentes, acabam por provocar mudanças de atitudes:

*Fiquei um pouco apreensivo com o projeto, para ver no que ia dar...e me surpreendi com o processo de reflexão que causou. Refletiu sobre como o professor desempenhava suas aulas, seu comportamento, sua administração. Ai mostrou a competência dos estagiários que demonstraram outras possibilidades, outras formas de trabalho. A informação chegou, e fez pensar sobre o porque eu faço isso, desbancou orgulhos (depoimento do professor da escola).*

A possibilidade de diálogo durante as experiências com o estágio aparecem quase que como um alento ao estado de abandono e solidão em que se encontram os educadores da escola pública. A própria dinâmica escolar costuma inviabilizar momentos de discussão/reflexão no próprio local de trabalho; reuniões são cada vez mais escassas e acabam por reforçar uma espécie de cultura escolar que não as percebem como um dos vários momentos pedagógicos que circunscrevem a vida na escola:

*Acho super válida a experiência vivida neste projeto, principalmente no que diz respeito a possibilidade de estar dialogando, pois os estagiários são a formação mais recente possível. Para mim, nós professores da escola estamos cada vez mais sozinhos, e é fundamental ter a possibilidade de estar pensando junto a prática pedagógica do cotidiano (depoimento da professora da escola).*

É interessante observar que a insegurança gerada pelo abandono da escola leva seus educadores a valorizarem ainda mais o contato pessoal, para além das relações institucionais. Para eles, é importante a aproximação dos agentes envolvidos, entre aqueles que propõem, implementam e viabilizam o proposto. Isso "contribui para a mudança porque as pessoas se aproximam mais, não fica uma relação fria de instituição-instituição.... tem contatos pessoais, as pessoas conversam/dialogam. Existem troca de idéias, de exemplos de problemas vividos também na universidade. Ai depende da forma como as pessoas envolvidas no projeto estabelecem esta relação" (depoimento do professor da escola ).

Partindo da premissa de que através da institucionalização das relações entre universidade-escola pode-se estabelecer um contato mais efetivo e comprometido e que este contato deve ultrapassar a dimensão pessoal e construir-se fundamentado pelo vínculo institucional, reconhece-se como limite percebido no desenvolvimento do projeto que o elo articulador entre as propostas da universidade e da escola devem integrar-se através do

Projeto Político Pedagógico. Para tanto, não basta apenas aproximar-se da escola e perceber sua dinâmica - ainda que este contato além da turma de estágio se constitua numa evolução na área. Faz-se necessário ampliar os contatos entre os universos institucionais de ensino. Acerca deste contato desde muito reivindicado pela escola, a proposta de intervenção através do estágio bancado pelo projeto ainda apresentou uma espécie de contato muito fragilizado:

*acho que o contato ainda se restringiu, claro que houve o contato com a direção e a equipe de especialistas, até para entender o funcionamento da escola. Mas depois o próprio dia a dia da escola acaba propiciando ao estagiário o momento da sua aula, e notei que o envolvimento maior acabou sendo comigo mesmo... houve avanços neste projeto de estágio, pelo menos se discute (depoimento do professor da escola).*

Como apresentou-se anteriormente, a escola conchama os educadores universitários a comprometerem-se mais enfaticamente, no entanto, o que é possível destacar diz respeito ao fato de que este contato reivindicado subscreve alguns acordos a serem assumidos mutuamente, integrando nesta relação institucional anseios expressos a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como propostas interventoras de ensino-pesquisa-extensão da universidade. O compromisso das instituições parece balizar-se pelo que ambas apresentam como "documentos institucionais" que em outros tempos assumiam apenas a função de registrar intenções educacionais, e que nos dias de hoje começam a ser reconhecidos como "falas vivas" que expressam intenções planejadas de intervenções pedagógicas rumo a um projeto de construção para a cidadania, autonomia e criticidade. Tendo estas premissas como constituintes no processo de formação educacional, a escola passa a assumir também um papel diferente e seus agentes incorporam no desempenho de seus papéis o compromisso institucional:

*Considero como ponto positivo a ser marcado por um projeto institucional é devido ao fato de a gente saber a quem recorrer, qual é o endereço... Assim existem referências, responsabilidades tanto de quem vem a proposta como de quem a assume. E nós aqui estamos bancando, estamos assumindo publicamente... a escola é quem banca e não as pessoas (depoimento do professor da escola).*

Parece necessário ressaltar nesta fala que o apoio ao projeto institucional bancado pela escola estabelece na relação inter-institucional ditada por este novo vínculo uma espécie de amadurecimento profissional e político, vez que os acordos passam pelo

consenso das instituições envolvidas e o contato pessoal ocupa seu espaço destacado sem reduzir o necessário contato institucional que formaliza e registra as experiências compartilhadas. Desnecessário se faz esclarecer que o entendimento acerca de que "a escola se compromete e não as pessoas" passa por um processo novo, onde se configura uma mudança de referencial em que o educador não assume tais propostas de forma isolada, mas compartilha com seus companheiros da escola e da universidade todas as etapas que subscrevem as intervenções:

*Na experiência de estágio as coisas aconteceram coletivamente, quando das atividades de ensino dos alunos estagiários para o período aproximado de três meses, envolvendo análise e definição dos objetivos de ensino, conteúdos, metodologia e avaliação. Também foram planejadas coletivamente as formas/conteúdos/áreas do programa de capacitação docente a ser desenvolvido nas escolas, envolvendo a participação da Universidade. Dando sequência, a próxima etapa previa a intervenção acompanhada do aluno estagiário na ministração das aulas e das estratégias de formação continuada (depoimento do professor da escola).*

Esta fala representa e expressa a vinculação e apropriação relativas aos propósitos que consubstanciavam o projeto e os passos anunciados para sua implementação, destacando assim, não só o conhecimento acerca do seu desenvolvimento, bem como a identificação das propostas com a dinâmica estabelecida na aproximação com o estágio.

### III PARTE – ENTENDIMENTOS QUE PERSPECTIVAM NOVAS RELAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICAS

Pensar em pressupostos que anunciem novas relações entre universidade e escola públicas é renovar compromissos, é re-interpretar ações comprometidas com os interesses e reivindicações da sociedade. Assim, refletir o desafio aqui proposto perspectivando a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado pela via da formação inicial e continuada como elo de ligação entre a universidade e a escola, é anunciar elementos capazes de orientar esta re-construção:

*o processo de formação profissional não termina na universidade. Uma profissão deve não apenas colocar em prática, de forma socialmente útil, os conhecimentos existentes, mas ser capaz de absorver novos conhecimentos, na medida em que se tornam disponíveis na disciplina acadêmica, modificando-a e aperfeiçoando sua prática ( Betti: 1992 p.241).*

Esta perspectiva resgata o compromisso institucional da universidade relativo a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão reconhecendo-o como elemento central desta proposição, conferindo entendimentos fundamentados em uma perspectiva transformadora, que encaminha como proposição a pesquisa, entendida como elemento articulador do saber a ser vivificado no ensino. Percebe-se assim uma relação dialética, já

que o ensino passa a ser percebido como a razão de ser da pesquisa, assim como a socialização do conhecimento produzido passa a fazer parte do mesmo ato de sua produção, tanto na ações do cotidiano pedagógico (dar aulas) como no conjunto das intervenções (divulgações socialmente relevantes).

Fruto deste entendimento é o anúncio da necessidade de contato com a realidade concreta, com a prática dinâmica do cotidiano escolar, até porque, se esta prática fosse constante na dinâmica curricular, a extensão por si só já se legitimaria enquanto elemento intrínseco ao processo de formação profissional e das decorrentes relações institucionais estabelecidas. Esta concepção acerca das ações fundantes da universidade ressalta que o ensino assume-se enquanto intervenção inovadora com perspectiva emancipatórias (afastando-se da especialização que se fundamenta no fracionamento do saber e na ênfase do saber técnico); a pesquisa apresenta-se como questionamento sistemático e crítico da realidade, trazendo para o interior da universidade o olhar da sociedade e promovendo um processo permanente de revisão de suas intenções e ações enquanto universidade. A extensão re-significa-se assumindo a característica intrínseca de prática social e compromisso político inerentes ao ensino/pesquisa. Fala-se assim, na indissociabilidade destes três fatores como movimento propulsor de novas relações que percebem, na parceria institucional a característica de organicidade exigida nos projetos político-sociais que vislumbram a transformação das desigualdades sociais, desigualdades que são reforçadas e promovidas também pela via da educação. Identifica-se esta ação cooperativa como capaz de promover trocas institucionais, onde a conscientização social realimenta e valoriza saberes específicos provindos de cada instituição, além de inspirar novos olhares para as diferentes intervenções pedagógicas, afastando-se da hierarquia seletiva e re-aproximando os seus profissionais pela função social, neste caso, como educadores. A universidade quando contextualizada enquanto produção histórica e vivificada como um intelectual orgânico, no seu conjunto - marcada pela identificação institucional - chama para si a responsabilidade de tematizar o conflito gerado por seu despedaçamento, reconhecendo e desvelando as contradições fundamentais da sociedade, optando por reivindicar novas proposições a favor de interesses ainda contra-hegemônicos. Tem-se assim o resgate do compromisso social com a educação das classes populares enfatizando a dimensão de que este compromisso passa a ser assumido por todos os integrantes destes espaços institucionais.

Tendo em vista um processo de contestação intelectual aos princípios que regem os interesses dominantes e vislumbrando a perspectiva de representar os interesses das parcelas exploradas/oprimidas da sociedade, a universidade vincula-se organicamente e afasta-se da mera representação mítica desta classe. Assim, a universidade desempenha sua função de intelectual orgânico, fundamentando a elaboração de uma nova concepção de mundo, pautando-se no esclarecimento das relações antagônicas e das contradições profundas que perpassam a sociedade, bem como das formas possíveis para sua superação.

Esta premissa alerta para o fato de que os saberes de uma determinada realidade de uma classe social, precisam ser apreendidos e interpretados para que, a partir deste esclarecimento, se interprete os conhecimentos das demais, de modo que se possa avaliar as relações de força implícitas na práxis social. É a partir deste posicionamento e esclarecimento que se pode descobrir/desvelar os caminhos que apontem para a "transcendência de limites", já que a consciência de ser desta classe, entendida como uma particularidade histórica, permite a tomada de posição em busca da luta pela universalidade de seus fins (caminho da hegemonia), ou seja, espera-se da universidade, enquanto um intelectual orgânico, a possibilidade de situar-se na luta pela construção da ideologia das classes populares.

Para a universidade assumir esta postura implica em revelar-se e posicionar-se, justificando suas ações e reivindicações a fim de expressar a sociedade **para si própria**, indicando seus contornos contraditórios, até porque é esta a função de um intelectual. Tem-se assim, neste entendimento do intelectual orgânico como função da universidade, como instituição geradora do novo, do conhecimento elaborado, a exigência de um novo modo de ser indicado por Gramsci: "modo de ser não pode mais consistir na eloquência, força motriz exterior e momentânea dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente" (apud Simionato, 1995 p.62)

Dentre as intervenções reivindicadas à universidade pela sociedade destaca-se a formação profissional, reconhecendo nela a singularidade histórica que muitas vezes define e ratifica a existência institucional da universidade nos tempos modernos. Ao falar em formação profissional do educador, caso específico abordado neste estudo, sublinha-se a formação voltada para a fundamentação e autonomia profissional, e pensar desta forma, implica pensar na constante necessidade de re-fazer-se através do próprio desenvolvimento

do conhecimento e da interlocução de saberes que se dá na práxis pedagógica cotidiana. Assim, a formação inicial constitui-se num primeiro momento de aproximação dos elementos fundantes da intervenção profissional. Se o educador não se coloca num movimento de permanente formação, no sentido de apropriar-se da dinâmica das elaborações mais recentes, afasta-se desta autonomia profissional e não reconhece na pesquisa um elemento articulador da apropriação advinda de sua própria reelaboração: "a formação profissional é também um processo de tomada de consciência de suas finalidades" (Betti 1992, p.245). Esta característica que referencia a pesquisa enquanto princípio educativo induz ao entendimento de que só ensina quem pesquisa, ao mesmo tempo que a pesquisa só faz sentido, se re-alimentar também as experiências de ensino. Pautando-se nesta relação dialética entre ensino e pesquisa é que se encaminha a necessária e fundamental relação entre universidade e escola quando se pensa em cursos de formação profissional de educadores que tenham na realidade concreta com a escola sua vinculação orgânica. Até porque é no interior de seu cotidiano que as fundamentações teórico-práticas ganham vida, afastando-se das reificações. Assim, os cursos de formação de educadores devem centrar a escola como objeto de estudo, desvelando seus limites e propondo sínteses superadoras na perspectiva de "praticar teorias e teorizar práticas". É com este olhar que a Prática de Ensino que se desenvolve sob a forma de Estágio Supervisionado pode ultrapassar a mera instrumentalização para a aplicação de técnicas apropriadas e redimensionar-se no sentido de ser um locus - ainda isolado dentro da dinâmica curricular - que articula numa perspectiva bidimensional encontros com a realidade concreta, tanto na dimensão das relações entre universidade-escola, quanto na dimensão das relações entre teoria-prática. Embora seja possível reconhecê-la como uma disciplina articuladora de encontros, ainda parece ser necessário redimensioná-la na perspectiva de identificá-la como um elemento fundante numa proposta curricular dos cursos de licenciatura, que caracterizam pela formação para a docência. A base desta proposta reconhece e identifica a Prática de Ensino não como um momento estanque/crucial/definidor das futuras carreiras profissionais, e sim como um instigante momento de reflexão crítica, uma vez que se apresenta dinamicamente como uma aproximação com a realidade concreta. Para Betti (1992) as experiências de estágio deveriam adquirir maior importância e parcela de tempo, uma vez que propicia ao educador em formação: "...a possibilidade de fazer crítica `a teoria e a sua auto-crítica....Isso inclui a aprendizagem de avaliar e corrigir a sua própria ação

profissional e a capacidade de acompanhar minimamente a produção de conhecimento na área" (p.248).

Os subsídios encontrados nestas experiências acabam sempre por confirmar a irresponsabilidade pedagógica de projetar nesta disciplina as direções e confirmações da formação do profissional, ao invés de reafirmar através dela a possibilidade de construir práticas pedagógicas fundamentadas através da aproximação com a realidade concreta, permeando-as com contornos mais concretos acerca das rotinas de trabalho, implementadas no fazer pedagógico e que são construídas e estruturadas socialmente, passíveis portanto de transformação. Assim, propõem-se perceber nesta disciplina e nos encaminhamentos por ela articulados, momento privilegiado que enseja a revisão das ações pessoais, profissionais, políticas e sociais o que a caracteriza enquanto eixo curricular dos cursos de formação de educadores. O redimensionamento desta disciplina para assim conduzir-se e expressar-se na dinâmica curricular exige não apenas a valorização do estágio enquanto aproximação à realidade concreta - que acaba por designar e caracterizar a disciplina Prática de Ensino como integradora dos cursos de licenciatura que ainda se dividem em formação científica e formação do educador - mas como um momento presente e constituinte de toda a dinâmica curricular, promotor do permanente processo de ação-reflexão-ação. Ressalta-se assim, no âmbito da formação profissional de educadores - neste caso, na licenciatura em Educação Física - a real possibilidade da disciplina Prática de Ensino, desenvolvida na forma de estágio supervisionado ser percebida na perspectiva de constituir-se num eixo articulador da formação inicial e continuada, difundindo-se em duas vertentes simultâneas e indivisíveis de ensino/pesquisa e extensão: no sentido externo-interno, ou seja para dentro do curso, integrando prática à teoria, nos níveis de conteúdos, disciplinas e dinâmica curricular, e no sentido do campo de trabalho, articulando teoria à prática, no que se refere à intervenção político-pedagógica na escola.

Outro elemento que parece ser fundamental quando se pensa em instituir um projeto de intervenção cooperativa entre as instituições envolvidas no processo de estágio, capaz de instituir novas relações, é a articulação coletiva que deve se estabelecer no interior das respectivas instituições. No caso da universidade, ela precisa organizar-se em seus respectivos departamentos e definir coletivamente propostas que adotem eixos articuladores de intervenção nas diferentes áreas de atuação. Neste estudo, chama-se

atenção para articulação necessária entre o conjunto das Práticas de Ensino que compõem o Departamento de Metodologia do Ensino e a Coordenadoria de Estágios Supervisionados, na perspectiva de consolidar um trabalho mais organizado, vinculado e implementado coletivamente, capaz de consolidar intervenções assumidas interdisciplinar e institucionalmente. A proximidade exigida, quando se pensa em projetos comuns entre as diversas áreas que se encontram dentro do cenário escolar (como é o caso dos Colégios de Aplicação, terreno fértil e ao mesmo tempo viciado com as experiências de estágio), não se dá apenas pelo agrupamento num mesmo local. Há que se pensar em fóruns orgânicos que centralizem suas discussões acerca do compromisso social com a qualidade da formação e encaminhem ações propositivas. Assim faz-se urgente a promoção de fóruns onde o debate e a socialização de experiências significativas e concretas possam ser veiculadas e refletidas, reconduzindo novos projetos coletivos que se encaminhem por eixos balisadores comuns. Registra-se a iniciativa promovida pela UFSC que organizou a I Mostra das Práticas de Ensino e Estágios<sup>24</sup>, na perspectiva de reunir e socializar as experiências das diversas licenciaturas da UFSC, reunindo estagiários, alunos e educadores instituindo um momento de reflexão sobre a formação do educador e a prática pedagógica. Ressalta-se que tal iniciativa, já incorporada à Prática de Ensino em Educação Física, foi apresentada como uma das sugestões do Relatório Final (Funpesquisa, 1996) da Pesquisa aqui relatada e analisada.

Ainda que considerando estas indicações a partir do estreito limite de uma disciplina, no caso a Prática de Ensino de Educação Física, nos permitimos registrar através das argumentações impressas neste estudo a possibilidade de implementação de novas relações entre universidade-escola públicas sustentadas por formas outras de interação, de intervenção compartilhada e compromissada. Neste registro, reivindica-se um olhar que consiga focar a formação continuada como objeto de estudo e compromisso institucional a ser assumido e articulado por dentro da dinâmica estrutural da Prática de Ensino, com vistas a fundamentar-se enquanto eixo articulador da dinâmica curricular. Para tanto, exige-se que as relações institucionais estabelecidas precisam ultrapassar a

---

<sup>24</sup>I Mostra das Práticas de Ensino e Estágios: socializando as experiências das licenciaturas da UFSC, realizado nos dias 03 e 04 de dezembro de 1997 no Centro de Ciências da Educação/UFSC.

dimensão inter-pessoal, instituindo intervenções que assumam outros significados, pautados em propostas formais e cooperativas de educação para a formação inicial e continuada. Assumir esta premissa implica em exigir dos cursos de formação e atribuir aos docentes que os vivificam a tarefa de re-significar a Prática de Ensino e redimensioná-la na perspectiva de interpretá-la como referência na *dinâmica curricular*, que passa também por identificar a escola como locus prioritário de intervenção do profissional em formação. Para configurar este cenário, necessário se faz instituir e consolidar uma prática pedagógica interna aos cursos de formação vinculada a um processo de revisão, de revisitação das intenções/ações, ditadas pelo currículo formal, no sentido de avaliar-se comprometida e continuamente.

Reafirma-se a necessidade de que as instituições formadoras de profissionais de educação atentem para o fato de que o novo ordenamento legal instituído a partir da nova LDB (Lei 9.394/96) determina que a formação docente inclua a Prática de Ensino com, no mínimo, 300 horas (art. 65). Mais do que a simples ampliação da carga horária, a legislação institui mudanças significativas referentes a sua concepção e implementação. Este fato revela a possibilidade de redimensionar o espaço-tempo da Prática de Ensino nos cursos de formação, reinterpretando-a para além da caracterização de disciplina, uma vez que passa a apresentar-se enquanto atividade da *dinâmica curricular*, podendo estar disposta ao longo do curso. Isto permite percebê-la e implementá-la como eixo articulador dos currículos dos cursos de formação do educador. Há assim uma necessidade de novas articulações e proposições relativas às mudanças referidas na Prática de Ensino, reforçando a responsabilidade de se instituírem projetos vinculados organicamente à escola e seus agentes.

A isso agrega-se o compromisso institucional da universidade em implementar novas intervenções que, no mínimo, se oponham às posturas reducionistas disseminadas pelos projetos educacionais ditados pela perspectiva neoliberal, que insiste em cooptar as instituições de ensino, levando-as à compactuar com suas proposições referenciadas em critérios de competição e qualidade<sup>25</sup>. Assim, as constantes ameaças à sobrevivência das

---

<sup>25</sup> As imposições ditadas pelo projeto neoliberal (que estabelece meios para o desenvolvimento

universidades públicas estão a exigir articulações que implementem ações contra-hegemônicas, que caminhem na contramão deste projeto que se orienta não só para a transferência da responsabilidade pela educação aos próprios indivíduos, como também delega responsabilidades de financiamento/apoio estatal para entidades privadas, instituindo “modalidades de privatização no campo educacional” (Gentili, 1998).

Neste sentido e para que a universidade possa continuar contribuindo com a qualidade da intervenção de seus egressos-licenciados na escola pública, deve-se acrescentar a preocupação com o modelo de formação continuada que vem sendo adotada pelas novas políticas educacionais brasileiras.

Na lógica do estado neoliberal em implementação (e ainda por mais, no mínimo, quatro anos), a centralização dos programas de capacitação docente para o ensino fundamental e médio garante a uniformização da implantação do modelo curricular nacional unificado expresso através de parâmetros curriculares nacionais (PCN's), que irão constituir base comum viabilizadora do projeto de avaliação nacional de todos os níveis de ensino e, possivelmente, do sistema de ranqueamento escolar (Gentili, 1995).

Baseada em redes de educação à distância (via satélite e módulos em VHS), esta estratégia de despolitização do processo educacional prescinde do papel crítico-transformador do conhecimento exercido pela universidade, substituído pela competência técnico-instrumental na produção de material audio-visual de fácil consumo, representada pelas empresas privadas e fundações criadas pelos conglomerados da indústria da comunicação de massa (Moreira, 1995). Essa é, aliás, apenas uma das “modalidades de privatização” antes referida: a privatização do processo operacional de ações outrora desempenhada pelo próprio estado (Gentili, 1998), em que a capacidade de adequação dos

---

econômico e social ditados e regulados pelo mercado) reconhece as instituições de ensino como um importante instrumento de formação/formatação, no sentido de adequação às leis instituídas pelo mercado e sustentada pela “livre iniciativa” que sobrevivem sob a égide da competição e da competência que devem ser auto-geradas e auto-reguladas. O discurso neoliberal institui como idéia central a percepção de um Estado mínimo, ou seja, o Estado que interfere apenas o necessário para garantir o cumprimento das leis necessárias: da livre competição. Percebe-se, no entanto, que a caracterização do Estado mínimo estabelece como premissa básica um Estado forte, capaz de apresentar-se como agente gerenciador e controlador de todo o processo, buscando aliados para a sua operacionalização.

prestadores do serviço à forma dos interesses estatais, meramente reformadores, parece constituir atributo superior à possibilidade de construção coletiva deste processo para ser orientado por aspirações emancipatórias. Desta forma, outra e ainda maior responsabilidade parece se colocar diante da universidade no que se refere ao cumprimento do seu compromisso social: intervir criticamente no planejamento e desenvolvimento de programas permanentes de formação continuada do docente da escola pública é também contribuir para que se construa neste espaço uma competência específica, conformada pela visão de esclarecimento, geradora de autonomia e de resistência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- Apple, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: Pablo Gentili & Tomaz T. da Silva (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*, 3 ed. Petrópolis, Vozes, 1995.
- Aguiar, Marcia A. PCN's e a formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. In: *Educação & Sociedade*, Campinas/UNICAMP/FEF 17 (56): 506-515, dez/96.
- Barreto, Eli M. de M. *Processo de construção curricular: um caminho possível para a formação continuada do professor*. Florianópolis, UFSC, CED, 1993 (Dissertação de Mestrado).
- Berbel, Neusi A. Navas. *Metodologia do ensino superior: realidade significado*. São Paulo, Papirus, 1994.
- Betti, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: Ney Moreira (org). *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas, Papirus, 1992.
- Belloni, Isaura. As funções sociais da universidade. In: Zaia Brandão. Mirian Warde J. & Octávio Ianni (orgs). *Universidade e educação*. São Paulo, Papirus, 1992.
- Bicudo, Maria A. V. & Silva, Celestino A. Jr. (orgs). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa universidade*. São Paulo, Editora da UNESP, 1996.
- Buarque, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo, UNESP, 1994.
- Bracht, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre, Magister, 1992.
- Brasil, Congresso Nacional (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial*, 20 de dezembro de 1996.
- Brasil, Conselho Federal de Educação (CFE) (1987). Parecer N°215.

- Carvalho, Ana. M. P. (org.) *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo Pioneira, 1988.
- Coelho, Ildeu Moreira. *O ensino de graduação e currículo*. Curitiba, UFPR, PROGRAD, 1994.
- Coletivo de Autores. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo, Cortez, 1991.
- Demo, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1994.
- Domingues, José L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 67 (156); 351-66 – maio-agosto, 1986.
- Fracalanza, Dorotéa C. *A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil*. Dissertação de mestrado, Campinas, UNICAMP, 1992.
- Freitas, Helena C. L. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. São Paulo, Papyrus, 1996.
- Frigoto, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: Pablo Gentili A. & Tomaz Tadeu da Silva. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*, 3 ed. Petrópolis, Vozes, 1995.
- Gatti, Bernadete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, Autores Associados, 1997.
- Gentili, Pablo. A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional. In: L. H. Silva. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Como reconhecer um governo neoliberal: um breve guia para educadores? In: L.H. Silva & J.C. Azevedo (orgs). *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- Giroux, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- Gramsci, Antonio. *Os intelectuais e a organização do cultura*, 3 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

- Guimarães, Elaine V. et al. Estágio: um pé no futuro. In: *Motrivivência*, nº 8:161-169, dezembro/95.
- Hildebrandt, Reiner et Laging, Ralf. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.
- Kunz, Elenor. *Educação física: ensino e mudança*. Ijuí, UNIJUÍ, 1991.
- Libâneo, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1986.
- Ludke, Menga et André, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- Luiz, Fernanda R. et al. Desvendando o estágio em educação física. In: *Motrivivência*, nº 8:170-176, dezembro/95.
- Lupatini, Tania L. *A formação dos profissionais de ensino: gênese e estrutura do habitus de professor*. Florianópolis, CED, UFSC, 1993 (Dissertação de Mestrado).
- Machado, Débora Vanusa Brandalise. *Prática de ensino/estágio supervisionado: falas da formação à supervisão*. Florianópolis, UFSC, Curso de Graduação em Educação Física, 1996 (Trabalho de Conclusão de Curso).
- Marques, Mário Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí, UNIJUÍ, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Educação/interlocução/aprendizagem/reconstrução de saberes*. Ijuí, UNIJUÍ, 1996.
- Marquesi, Carolina C. *As relações existentes entre teoria e prática, nas disciplinas esportivas da UFSC*. Monografia, 1995.
- Martin-Barbero, Jesus. *De los medios a las mediaciones*. Barcelona, Gustavo Gili, 1987.
- Martins, Carlos B. *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- Martins, Maria A. V. Formação de professores segundo os significados atribuídos por eles mesmos. In: *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. Maria A. Bicudo & Celestino A.J. Silva (orgs.) São Paulo, UNESP, 1996.

- Maximo, Antonio C. *Os intelectuais orgânicos na educação escolar*. Florianópolis, CED, UFSC, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- Mocker, Maria Cecília M. Currículo e formação profissional em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Florianópolis, 14 (2): 60-64, janeiro/93.
- \_\_\_\_\_. et al. *Avaliação Curricular do curso de educação física da Universidade Federal de Santa Catarina*. In: *Motrivivência*, nº 8:206-215, dezembro/95.
- Moreira, Antonio F.B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- \_\_\_\_\_. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: L.H. Silva & J.C. Azevedo J (orgs.). *Reestruturação curricular*, Petrópolis, Vozes, 1995.
- Nascimento, Maria das Graças C. de A. Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: Creso Franco & Sonia Kramer. *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro, Ravil, 1997.
- Pereira, Laércio Elias. Centro Esportivo Virtual: uma experiência de informação em Educação Física e esportes na Internet. Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação Física, 1998. (Tese de Doutorado)
- Piconez, Stela C.B. (org.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, Papirus, 1991.
- Pimenta, Selma G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria prática?* São Paulo, Cortez, 1994.
- Pimentel, Nara Maria. O ensino à distância na formação de professores: relato da experiência do programa "um salto para o futuro". In: *Perspectiva*, CED/UFSC, 13(24):93-128, jul-dez/95
- Pinho, Ricardo A. Contribuições para o desenvolvimento da prática de ensino em educação física. In: *Motrivivência*, nº 8:308-312, dezembro 1995.
- Pires, Giovani L.; Das Neves, Annabel; Rosa Ivana Martins et Guimarães, Elaine V. Educação Física e Prática de Ensino: pensando novas relações entre universidade e escola pública. In: *Motrivivência*, NEPEF/CDS/UFSC, nº 9: 225-234, dezembro, 1996-a.

- \_\_\_\_\_. Educação Física e Prática de Ensino: pensando novas relações entre universidade e escola pública. Relatório de Pesquisa apresentado ao FUNPESQUISA /AP/PRPG/UFSC, Florianópolis, 1996-b.
- Pires, Giovani & Capela, Paulo Ricardo. *A Educação Física no Cotidiano da Escola Pública*. In: *Motrivivência*, NEPEF/CDS/UFSC, nº 5/6/7: 111-115, dezembro/94.
- Riani, Dirce C. *O caminhar dos estágios supervisionados: convite a uma releitura crítica*. São Paulo, PUC, 1994 (Dissertação de Mestrado).
- Santos, Ana Cláudia dos. *O significado do estágio supervisionado da prática de ensino na formação do professor de educação física*. Florianópolis, UFSC, Curso de Graduação em Educação Física, 1995 (Trabalho de Conclusão de Curso).
- Santos, Boaventura de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 1997.
- Staccone, Giuseppe. *Gramsci - 100 anos: revolução e política*. Petrópolis, Vozes, 1991.
- Thiollent, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*, 3 ed.. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- Trivinões, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.
- Wiggers, Ingrid (org.). Estágio Supervisionado de Educação Física: memórias das experiências de ensino. In: *Motrivivência*, NEPEF/CDS/UFSC, nº 5/6/7:102-110, dezembro/94.
- \_\_\_\_\_. Contribuições da prática de ensino para a educação física. Florianópolis, VIII ENDIPE, UFSC/UDESC, 1996-a (Resumo em Anais).
- \_\_\_\_\_. (org.). *Ponto de encontro: ensaios da prática de ensino da educação física*. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 1996-b
- Zilli, Cristiane S. et FLEITH, Gislaïne. Estágio: momento de ousadia e produção. In: *Motrivivência*, nº 9:214-219, dezembro/96.

**ENTREVISTAS:**

- Diretores, supervisores, professores e alunos-estagiários do curso de Educação Física das escolas participantes do projeto
- Coordenadora do Estágio Supervisionado MEN/CED
- Professora Supervisora de PE/EF- MEN/CED

## **ANEXOS**

## Anexo I

Registro das atividades complementares de formação inicial e continuada oportunizadas aos acadêmicos-estagiários e professores supervisores/auxiliares das escolas públicas/campo de estágio, conforme Relatório de Pesquisa apresentado ao programa FUNPESQUISA/DAP/PRPG/UFSC (Pires, Neves, Rosa et Guimarães, 1996-b)

1. Oficina sobre *Corpo e Movimento* desenvolvida por uma integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física/NEPEF-UFSC (Raquel Stella de Sá), tendo como participantes os estagiários e os professores de Educação Física das Escolas Hilda Theodoro Vieira, Padre Anchieta e Getúlio Vargas.

2. Oficina sobre *Recreação Escolar* desenvolvida também por uma professora integrante do NEPEF/UFSC (Janice Zarpellon Mazzo), tendo como co-autores os alunos da disciplina Recreação Infantil, destinada a professores da pré-escola e séries iniciais e aos estagiários e professores de Educação Física das mesmas escolas.

3. Palestra sobre a *Educação Física e a Questão de Gênero*, proferida por outra professora integrante do NEPEF/UFSC ( Maria do Carmo Saraiva-Kunz), tendo como participantes os estagiários e professores das mesmas escolas.

4. Curso sobre *Educação Física e a Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano* (20 horas), ministrado pela professora Maria Helena Ramalho (UFJF/MG), promovido pelo Departamento de Recreação e Prática Desportiva. Participação dos alunos de graduação em Educação Física/UFSC e

professores das escolas estaduais e municipais envolvidas no Estágio Supervisionado da disciplina Prática de Ensino.

5. Palestra sobre a *Concepção Histórico-Crítica de Educação*, proferida pelo professor Giovani de Lorenzi Pires, integrante do projeto, por solicitação da direção e professores da Escola Paulo Fontes, em Santo Antonio de Lisboa, em virtude de estar sendo adotada como referencial teórico do projeto político-pedagógico da escola.

6. Painel sobre a *Educação Física e a LDB*, apresentado pelos professores do projeto, tendo como participantes os alunos-estagiários, professores do Departamento de Educação Física do Instituto Estadual de Educação, alunos e professores do Curso de Educação Física - 2º Grau - daquela escola.

7. Realização de seminário de encerramento do estágio supervisionado na Escola Henrique Veras (Lagoa da Conceição), com a realização de uma *Oficina de Capoeira* organizada pelas estagiárias do projeto (Tania e Sheila), com a participação do professor José Luiz Falcão (integrante do NEPEF/UFSC), além de outros professores e alunos praticantes de Capoeira do CDS/UFSC.

8. Palestra sobre *Atividade Física, Educação Física Escolar e Saúde* proferida pelo mestrando em Educação e também integrante do NEPEF, Humberto de Deus Ignácio, tendo como participantes alunos-estagiários e professores de Educação Física do Colégio Estadual Getúlio Vargas.

9. Participação dos acadêmicos-estagiários como organizadores e equipe de arbitragem nos *Jogos Internos* do Instituto Estadual de Educação e nos *Jogos de*

*Integração das Escolas Estaduais* Hilda T. Vieira, Padre Anchieta e Simão José Hess.

Além destes, o projeto divulgou e procurou viabilizar a participação de alunos-estagiários e dos professores das escolas estaduais e municipais nos seguintes eventos:

10. *VIII ENDIPE* (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) organizado e realizado na UFSC, em maio de 1996, inclusive com programação paralela na área de Educação Física.

11. *Seminário de Avaliação da Prática de Ensino de Educação Física*, nos semestres 96.1 e 96.02, realizados na UFSC, respectivamente em julho e dezembro de 1996.

12. *Semana de Formação Pedagógica dos Docentes da UFSC*, com palestras e debates sobre os temas "Teoria e Prática de Educação Física" e "Formação Profissional de Educação Física", apresentados pelos professores doutores Adroaldo César de Araújo Gaia (ESEF/UFRGS), Jeferson Thadeu Canfield (CEFD/UFSM) e Elenor Kunz (CDS/UFSC e NUPEF/UFSC), em outubro de 1996.

13. *Seminários Especiais do Curso de Mestrado em Educação Física/UFSC* (como ouvintes) nos temas "Epistemologia da Motricidade Humana" (Prof. Dr. Manoel Sérgio, FMH/UTL), realizado em setembro de 1996; e "Visão Filosófica da Corporeidade" (Prof. Dr. Silvino Santin, da ESEF/UFRGS), realizado em novembro de 1996.